



UnB - Universidade de Brasília
ICS - Instituto de Ciências Sociais
DAN - Departamento de Antropologia

Caio Handel Guimarães de Salles Coutinho

Das políticas públicas ao pátio da escola: Diversidade sexual e de gênero em uma escola pública do Distrito Federal

TCC

Brasília 2019

Caio Handel Guimarães de Salles Coutinho

**Das políticas públicas ao pátio da escola:
Diversidade sexual e de gênero em uma escola
pública do Distrito Federal**

Tese de conclusão de curso apresentado ao
Departamento de Antropologia, no Instituto
de Ciências Sociais, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do título
de BACHAREL EM ANTROPOLOGIA

Brasília 2019

Dedicatória

Às minhas rainhas: amada mãe, Suely Guimarães de Salles e
amada avó, Semíramis Guimarães de Salles.

Agradecimentos

Agradeço à Suely Guimarães de Salles, Semíramis Guimarães de Salles, e ao Cloves Cosmo, por todo o amor, carinho e apoio durante minha graduação. Sem elas(es) eu não teria chegado até aqui. Ao carinho e apoio das minhas tias(os), Sandra, Semíramis, Soraya e Sandro Guimarães. À minha querida amiga Laís Pinelli, pelas conversas e conselhos nos gramadinhos da UnB. Agradeço também ao professor Daniel Simião, pelo apoio, paciência e incentivo, que tanto me ajudou e me acompanhou desde o início, tornando possível o desenvolvimento deste trabalho. Também gostaria de agradecer a todas e todos professoras(es) que me acompanharam na graduação - tão importantes para minha trajetória acadêmica e formação pessoal - destacando a professora Haydée Caruso, pelos preciosos conselhos e ao querido professor Carlos Alexandre, que aceitou presidir a banca avaliadora deste trabalho. .

Resumo

As Ciências Sociais no Brasil têm buscado por diversos caminhos entender os diferentes dilemas que atravessam os estatutos de igualdade, hierarquia e desigualdade. Os estudos sobre justiça, conflitos e desigualdades na área das relações de gênero e de diversidades, têm buscado identificar como as múltiplas representações e concepções acerca de justiça e equidade têm se relacionado com o reconhecimento da igualdade no plano judicial e com as múltiplas representações de direitos diferenciados de acesso à cidadania. A partir de uma etnografia em uma escola de educação básica de Ensino Médio do Distrito Federal, a pesquisa buscou identificar as múltiplas práticas, representações e discursos presentes no ambiente escolar acerca das diversidades sexuais e de gênero, com o fim de analisar as implicações que os diferentes discursos têm para com o reconhecimento da “diversidade” e da igualdade no plano judicial. Com a análise dos dados foi possível identificar diferentes concepções acerca do termo “diversidade” e “gênero”, bem como diferentes tratamentos em relação à diversidade sexual e de gênero no ambiente educativo. A ausência de “gênero, sexualidade e diversidade” nos programas das múltiplas disciplinas, apontam para a necessidade de promoção de espaços com tal temática, tanto nas escolas de ensino básico como principalmente em cursos nas áreas da licenciatura, tendo em vista a necessidade de promoção e visibilização das diferenças, como forma de garantia e efetivação de direitos sociais.

Palavras chave: Gênero, Sexualidade, Etnografia, Educação.

Abstract

.The Social Sciences in Brazil have been searched for ways to understand the dilemmas that cross the statutes of equality, hierarchy and inequality. The studies of justice, conflicts and inequalities in the area of gender and diversity have sought to identify how the multiple representations and conceptions about justice and equity have been related to the recognition of equality in the judicial sphere and to the differentiated rights of access to citizenship. Based on an ethnography in a public high school, this research sought to identify the multiple practices, representations and discourses present in the school environment about the sexual and gender diversity, in order to analyze the implications that the different discourses has on the recognition of diversity and equality in the judicial sphere. With the analysis of the data it was possible to find different conceptions about the term "diversity" and "gender", as well as treatments on the sexual and gender diversity on the school. The absence of "gender, sexuality and diversity" in the programs of multiple disciplines, points to the need for promotion of spaces that talks about the topic, in tertiary education and in the areas of licenciatura, in view of the need for visibilization of the differences, as a form of guarantee and effectiveness of social rights.

Keywords: Gender, Sexuality, Ethnography, Education.

Sumário

1. Introdução.....	08
2. Histórico de políticas públicas educacionais.....	15
3. Dentro e fora de sala de aula: professoras(es), coordenadorias, gênero, sexualidade, currículos e diversidade.....	28
3.1. Conversa com coordenadorias.....	28
3.2. Professoras(es), Escola Sem Partido, gênero e diversidade....	31
3.3 Professoras(es) de Sociologia	37
4. Aproximação com as estudantes: As aulas/debates de sexualidade, “gênero e diversidade”	41
4.1.Aulas de educação física	41
4.2. As aula de “gênero e diversidade”.....	43
5. Discriminação Velada.....	52
6. Conclusão.....	58
7. Referências bibliográficas	65

Introdução

Durante minha graduação em licenciatura nas ciências sociais, cursei a disciplina didática fundamental, que tinha como uma de suas atividades de avaliação um relatório que deveria ser produzido em contato com o plano de aula de uma professora(or) de sociologia. Em tal situação, conheci uma escola pública de Ensino Médio em uma região administrativa do Distrito Federal, onde uma professora me recebeu de forma muito convidativa. Durante uma de nossas conversas, tal professora, vendo meu interesse pela temática de gênero e diversidade sexual, me convidou para realizar uma aula em uma de suas turmas sobre o assunto, convite que eu aceitei entusiasmadamente. Nesta ocasião pude perceber uma notória confusão entre as(os) alunas(os) em relação aos termos de “identidade de gênero” e sexualidade. Frequentemente as palavras se confundiam, ou simplesmente as(os) estudantes demonstravam um não conhecimento sobre este primeiro termo. Tal situação me deixou curioso: tal situação seria algo próprio daquela turma ou poderia ser algo generalizado pela escola? Diante de tal questão, me interessei em realizar uma pesquisa sobre o assunto e, meses mais tarde, pude realizar uma etnografia na escola. Busquei então analisar tanto as práticas, discursos e representações em relação às diversidades sexual e de gênero, bem como busquei identificar se tal temática se fez como um tema norteador de aulas e debates dentro e/ou fora das salas de aulas.

As questões de gênero e relacionadas às diversidades sexuais possuem um amplo espectro de questões. Problemáticas e pautas em tal temática tem motivado a formulação de diferentes congressos, seminários e ações do estado, com a finalidade de formular políticas públicas para o tratamento igualitário e para a inclusão de populações historicamente invisibilizadas na educação e na sociedade. Uma vasta bibliografia nas últimas décadas identifica a alta evasão escolar de estudantes com sexualidades não-heterossexuais (Louro, 2003), bem como identidades de gênero trans nas escolas. O interesse deste trabalho foi de priorizar a ideia de diversidade sexual e de gênero, abarcando a ideia de identidade de

gênero como termo necessário para a compreensão de uma população historicamente discriminada e invisibilizadas em diferentes instituições sociais na sociedade, como a população de transexuais, travestis, dentre outras identidades não-hegemônicas de gênero.

A ideia de diversidade aqui será apropriada a fim de abarcar as múltiplas identidades sexuais (homossexual, bissexual, heterossexual, entre outras) e de gênero (trans, travesti, intersexuais, etc) existentes. No entanto, vale ressaltar uma problemática em torno do termo “diversidade”. Segundo Vianna (2015) o termo em questão é frágil, pois mascara a desigualdade social. Ao mesmo tempo em que a palavra permite ganhar apoios e consensos nas discussões políticas, por outro lado não aponta com precisão as reais demandas de direitos nas agendas políticas. A maneira como a palavra “diversidade” é apropriada, por vezes, pode vir a invisibilizar e mascarar certas identidades sociais, no entanto, o termo foi adotado de maneira estratégica na tentativa de abarcar as diferentes concepções sobre o termo entre coordenadorias e professoras(es).

Entendemos que escola é um espaço onde diversas concepções de mundo, ideologicamente estruturadas, estão em disputa, não sendo apenas um aparelho do Estado, reprodutor dos interesses da classe dominante (ALTHUSSER, 1985). Neste sentido, verifica-se nas últimas décadas, a influência de diferentes autoras das ciências sociais na pesquisa sobre história, práticas, discursos e representações de gênero e sexualidade nas escolas. Diversas produções acadêmicas no Brasil têm se apoiado e encontrado base nos escritos de Joan Scott e Judith Butler, autoras estadunidenses que oferecem diferentes perspectivas na busca da análise e compreensão dos mecanismos de invisibilização e formulação de identidades de gênero e sexualidade.

Joan Scott, a partir de uma abordagem pós-estruturalista, defende que gênero é uma categoria capaz de produzir conhecimento histórico e têm sua base nas identidades socialmente construídas e suas relações com as organizações sociais e representações culturais historicamente específicas (Scott, 1996). Verifica-se uma forte influência da metodologia de investigação proposta por Scott,

no trabalho de Guacira Lopes Louro (1999, 2003, 2006), que tem se tornado uma importante referência no que concerne à pesquisa sobre gênero e sexualidade no meio educacional. Seu trabalho, desenvolvido principalmente em escolas, evidencia gênero e sexualidade a partir do controle dos corpos, que se faria a partir de um processo social e culturalmente determinado.

Judith Butler, por sua vez, elaborou novas análises sobre gênero e sexualidade, interagindo com ideias da psicanálise, da filosofia francesa, do feminismo contemporâneo e têm sido notoriamente influente nos estudos "Queer". As preocupações da obra de Butler visam ir além das reivindicações de "reconhecimento" de identidades não-hegemônicas e de "igualdade" e busca problematizar e desarranjar noções de identidades fixas e os privilégios e exclusões que agem por meio dessas (Youdell apud Butler, 2014). Os escritos de Butler possuem grande influência das ideias de Michel Foucault, autor de grandes contribuições para os estudos de gênero e sexualidade. A sexualidade é entendida pelo autor com um dispositivo histórico de poder, que é produzido por meio de discursos a partir de momentos de poder/saber. O autor propõe um método investigativo centrado na análise dos discursos, que produzem e reiteram os diferentes sentidos de sexualidade:

“A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação de corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder”.(FOUCAULT, 2014, p.115)

Foucault teoriza a sexualidade como uma construção social, uma invenção histórica, produzida por meio de discursos em determinadas situações da realidade,

seguindo estratégias de poder e saber. Para Foucault, o discurso se configura a partir de “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma dada época e uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1969, p.136). Muitos trabalhos no campo da educação e das ciências sociais têm sido influenciados pelas obras de Butler e Foucault, a função enunciativa – os discursos – têm sido utilizados como uma ferramenta importante para a investigação dos múltiplos sentidos/representações acerca de gênero e sexualidade nas escolas.

Inspirada nessa literatura, uma articulação de variados atores políticos produziu, nas últimas décadas, significativo avanços em políticas públicas para a inserção de gênero e diversidade nas escolas. O primeiro capítulo dessa monografia irá explorar melhor esse histórico. Contudo, a etnografia feita por mim em uma escola do Distrito Federal sugeriu haver uma distância considerável entre os valores expressos nas políticas elaboradas e a forma como a questão era vivida no ambiente escolar.

Para explorar melhor essa distância, a ser apresentada no corpo etnográfico dessa monografia, é útil abordar a literatura antropológica sobre a relação da sociedade brasileira com a lei e com a ideia mesmo de direitos. É uma tônica nessa literatura a percepção de que o Brasil é uma sociedade “hierárquica” e “desigual”. Roberto DaMatta - em “Você sabe com quem está falando - demonstra como as situações em que tal expressão é acionada acabam por ser reveladoras sobre a sociedade brasileira. O autor parte da distinção dumontiana de pessoa e indivíduo para mostrar que temos uma relação muito particular com a lei na sociedade brasileira: Por um lado os indivíduos são resguardados pela lei, universal, mas por outro, em momentos específicos – geralmente de conflito – tais sujeitos buscam se diferenciar socialmente a fim de obter tratamentos diferenciados. Com isso o autor demonstra que a cultura do “sabe com quem está falando” acaba por evidenciar as lacunas da sociedade brasileira no que se refere à efetivação do tratamento

igualitário, evidenciando-se maneiras contemporâneas de reprodução e estabelecimento de hierarquias sociais.

Luís Roberto Cardoso de Oliveira (2011), ao buscar compreender as diferentes concepções de igualdade, dignidade e equidade, a partir de distintas situações de violação de direitos, desenvolve a ideia de existir duas noções de igualdade no Brasil. O autor analisa que em certas situações, a noção de igualdade, assim como de dignidade, acaba por variar em decorrência do reconhecimento de diferentes "status" entre indivíduos, o que ocasionaria, em última instância, em tratamentos diferenciados e à direitos violados. Para ele, ora os cidadãos cobram um tratamento igualitário para todos, ora entendem que a igualdade é tratar desigualmente, de acordo com o "tipo de pessoa". Neste sentido, diferentes atos de discriminações cívicas acabam por ser motivados por uma dificuldade, entre os agressores, de encontrar o que ele chama de "substância moral das pessoas dignas". (CARDOSO, 2011).

Essa dimensão estrutural da sociedade brasileira cria uma situação em que políticas públicas voltadas à garantia de direitos, acabam por enfrentar uma grande dificuldade para internalizar nas instituições e nos agentes sociais uma conduta de respeito e valorização aos múltiplos direitos individuais. Principalmente quando tais políticas públicas visam universalizar um tratamento igualitário para grupos percebidos pela sociedade como tendo "menor valor" no sistema hierárquico, como é o caso de pessoas não-heterossexuais, negras, mulheres, deficientes, transsexuais, dentre outras identidades sociais.

Partindo deste enquadramento, além de buscar compreender a forma como professoras(es) e coordenadoras lidavam com a temática em questão, esta pesquisa buscou entender como a experiência da diversidade sexual e de gênero era vivida em uma escola do DF, num contexto em que se tem, de um lado, mais de uma década a tentativa de formulação de políticas públicas e estratégias na educação de promoção às diferenças e voltadas à valorização e respeito à "diversidade"; e, por outro lado, um crescente discurso contrário que vem, aos

poucos, ganhando forma de propostas legislativas que buscam silenciar a educação básica e a discussão de tais assuntos em sala de aula.

Neste sentido, busquei recapitular no primeiro capítulo deste trabalho, as últimas décadas de produção de políticas públicas educacionais pautadas na temática de gênero e diversidade no Brasil. Tal recapitulação foi feita então, com o intuito de identificar os desafios, limites, sugestões e possibilidade de abordagem da temática em questão na educação básica brasileira. No segundo capítulo, abordei meus primeiros contatos com a escola e busquei evidenciar a visão de professoras(es) de diferentes áreas acerca da ideia de diversidade, bem como sobre o projeto de lei Escola Sem Partido - ESP. Ainda em tal capítulo também busquei evidenciar a relação de tais profissionais e de diferentes coordenadorias em relação à temática de gênero e diversidade sexual dentro e fora de salas de aula.

Durante o período do trabalho de campo, pude observar e realizar aulas com a temática “gênero e diversidade”, o que me permitiu obter maior interlocução e aproximação com as(os) estudantes na escola. Falarei dessa experiência no 3º capítulo da dissertação. Já no 5º capítulo, irei mostrar o meu contato com estudantes não-heterossexuais na escola, exibindo relatos de discriminação e LGBTfobia na escola. Por fim, na conclusão, me propus a avaliar as múltiplas relações de professoras(es), coordenadorias e alunos(as) com a temática em foco e com a diversidade sexual na escola. Estariam as(os) profissionais na escola promovendo a visibilização das diferenças? ou estariam agindo de forma a invisibilizar e naturalizar identidades sexuais e de gênero, às vezes sobre a ótica de discursos "essencialistas", "biologicistas" e/ou “religiosos”?

Além de buscar identificar os múltiplos discursos e representações sobre a temática gênero/sexualidade e diversidade na escola, busquei compreender neste trabalho, como a escola têm se posicionado em relação ao assunto frente ao contexto nas últimas décadas de tentativa de formulação de políticas públicas educacionais voltadas à promoção das diferenças e valorização da diversidade. É importante ressaltar o procedimento de escrita adotada ao longo do texto. Inicialmente, pensei inverter a regra gramatical que define o masculino como

elemento neutro, e adotar tudo no feminino. No entanto, como trata-se de uma etnografia, adotar o feminino como referência constante poderia dificultar a leitura e compreensão da minha experiência em campo. Dessa forma, busquei descrever gramaticalmente as situações do campo sob sujeitos femininos seguidos de parênteses com artigos masculinos, salvo situações em que apenas um dos gêneros se personificava na situação etnográfica.

2. Histórico de políticas públicas educacionais.

A análise de políticas públicas educacionais, a partir de uma perspectiva das relações sociais de gênero e em torno de políticas de diferença, evidencia um tenso processo de negociação entre o Estado e a sociedade. Planos, reformas e projetos evidenciam o processo de negociação do estado com movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento de diferentes formas de desigualdade (Vianna, 2012). No Brasil, durante os anos 80, as reivindicações em torno de políticas de diferenças, partiu de setores do movimento feminista e negro, e posteriormente também pelo movimento indígena e de pessoas com deficiência. Nesta década, com o advento da AIDS, houve uma intensificação dos estudos sobre homossexuais. Inicialmente tais estudos estavam vinculados às ideias de saúde, doença e prevenção, esse quadro só veio a se reverter, segundo Regina Facchini (2005), nos anos 90, com o surgimento de maior enfoque nos processos de sociabilidade a partir da vivência e da realidade políticas de tais sujeitos.

A Constituição Federal de 1988 ofereceu a base para os avanços no que concerne à introdução da temática de gênero, sexualidade e diversidade na educação ao ressaltar a defesa dos direitos "sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2001, art 3). Foi no decorrer da década de 90, no Brasil, que foram formuladas as primeiras políticas públicas educacionais com tal enfoque. Neste período, órgãos internacionais - tais como o Banco Mundial, Cepal, Unesco - desempenharam um papel decisivo na confecção e formulação das primeiras políticas públicas educacionais com vistas às demandas de gênero e sexualidade no Brasil - como o RCNEI (1998) e os PCN's (1997) - que implementou "Orientação Sexual" como tema transversal na educação básica.

Movimentos de mulheres, negros, LGBT's* e agentes internacionais desempenharam forte influência na década de 90, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Foi neste contexto de influências que em tal década foi erigido e instaurado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), considerados um

grande avanço no que concerne a "oficialização" do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas (Altmann, 2001; Andrade, 2004; Assunção; Teixeira, 2000; Costa, 2001; Fava, 2004; Lira, 2009; Marchi, 2000; Parré, 2001; Ribeiro, 2009; Vianna; Unbehaum, 2004, 2006).

Foi acrescentado na versão final dos PCN's os temas de saúde, trabalho e consumo, tendo em vista a urgência social de discutir tais assuntos nas escolas, como a prevenção de DST's e a AIDS. Foi no tópico Orientação Sexual, proposto no documento como tema transversal, que gênero e sexualidade ganhou maior relevo no debate escolar, no qual um dos objetivos era "combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de condutas estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação", incentivando a "diversidade de comportamento de homens e mulheres", "o respeito pelo sexo-outro" e as "variadas expressões do feminino e masculino" (Brasil, 1997 V. 10).

Apesar de instaurar Orientação Sexual como tema transversal no currículo da educação básica, muitos autores observam que o documento possui caráter centralizador e prescritivo. Verifica-se uma dificuldade de implementá-lo em território nacional por deparar-se com o desafio de criar uma unidade nacional sem enfraquecer a diversidade e evitar uma homogeneidade metodológica (Curý, 1996). Segundo Tereza Cristina Bruno Andrade (2004), o conceito de transversalidade proposto não dá conta de questionar a realidade macroestrutural que deveria ser a base para a discussão e resolução acerca de problemas sociais. Outros autores apontam que o debate acerca de sexualidade nos PCN's nas escolas e na maior parte dos documentos que regulamentam as políticas públicas educacionais apresentam uma perspectiva de gênero subsumida à noção dos direitos e valores (Vianna & Unbehaum, 2004a, 2004b; Vianna, Unbehaum e Araújo, 2003). Tal temática no tópico Orientação Sexual aparece majoritariamente articulada ao trinômio Saúde/Corpo/Doença, restrita à prevenção de doenças, gravidez e DST's, ficando ausente a discussão acerca de diversidades sexuais, de gênero e seus contextos de acesso à cidadania.

Outro documento, lançado no ano seguinte à publicação dos PCN", foi o Referencial Curricular Nacional (1998), que se propôs a servir como um guia educacional para profissionais que atuavam com crianças de 0 a 6 anos de idade. Tal documento defendia a importância de promover valores de igualdade e respeito entre os diferentes gêneros. O documento ressalta que a construção dos indivíduos e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninos e meninas brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis femininos e masculinos:

"É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, dançar, subir e descer em árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê, etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamentos estereotipados, associados ao gênero masculino ou feminino, como por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem o bambolê" (Brasil, RCNEI, 1998, VIII, p3;).

Dessa forma, o RCNEI representa um importante avanço em termos de política pública para a educação infantil ao chamar atenção para o caráter social de gênero e da sexualidade, desarticulando-o de um determinismo biológico. No entanto, autores como Haddad (1998) e Faria & Palhares (2001) reforçam que a educação infantil deve tomar como referência a criança e não o ensino fundamental e criticam o sentido predominante empregado à prática pedagógica, de escolarização da criança pequena.

Ainda que os PCN's e o RCNEI tenham sido precursores na introdução de "gênero e sexualidade" na educação básica, a produção acadêmica tem apontado

para uma dificuldade de introduzir o tema nas escolas (Altmann, 2001; Vianna e Unbehaum, 2004a e 2004b). Os principais motivos para tal dificuldade são: a falta de formação docente inicial e continuada; a precarização de cursos multiplicadores dos que possuem tal formação; e a dificuldade pessoal de professores(as) em abordar o tema no cotidiano escolar (Assunção & Teixeira; Marchi 2000; Fava, 2004; Lira; 2009).

Durante a década de 90, gênero e diversidade sexual passou a ganhar destaque na área da educação e no campo legislativo. No entanto, foi de fato durante os anos 2000, que a diversidade passou a ser foco de programas sociais "a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa" (Moehlecke, 2009). Na primeira gestão do governo Lula (2002-2006), o Ministério da Educação (MEC) definiu a inclusão social como um dos quatro eixos estratégicos de política educacional. Nesse período, o tema "gênero e diversidade" passou a ganhar maior atenção por parte do Estado. Tal período foi marcado por um forte diálogo com o movimento LGBT e pela criação de diversas políticas, secretarias e ações para o enfrentamento de desigualdades e discriminação por gênero e orientação sexual.

Em julho de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que assumiu as atribuições da Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e da Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e passou a trabalhar com estreita cooperação com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM). Verifica-se no documento de apresentação da SECAD, a proximidade com diferentes atores governamentais e sociais na confecção de políticas de inclusão e diversidade:

"Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e

experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social [...] Para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da SECAD, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e moradores" (Brasil, 2004, p.1)

A SECAD foi a secretaria que, junto ao MEC, promoveu a maioria de ações, políticas e programas com ênfase em gênero e diversidade para a educação nos mandatos do governo Lula (2002-2006). Tal período foi especificamente “fértil” no que concerne à formulação de planos e políticas públicas educacionais com tal enfoque. Como exemplo dessa “fertilidade”, podemos citar a criação, em 2004, do Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM) e o Plano Plurianual (PPA) 2004-2007. O PNPM tinha por objetivos fomentar uma educação inclusiva e não sexista, buscando promover o acesso de mulheres à educação básica. O Plano Plurianual (2004-2007), por sua vez, tinha como estratégia um desenvolvimento de longo prazo, com alguns de seus objetivos, a inclusão social e a expansão da cidadania. Além de buscar promover ações afirmativas, com fins a reduzir a desigualdade social, o PPA também tinha como uma de suas diretrizes o “combate à discriminação aos homossexuais, com a garantia de seus direitos” (PPA, 2004) – prevendo assim a criação do Programa Brasil Escola Sem Homofobia – BSH (2004).

A partir desse programa, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi o órgão responsável por financiar programas de formação continuada e cursos de formação com a temática de gênero e

sexualidade. No que se refere a políticas públicas educacionais voltadas à diversidade sexual, verifica-se no âmbito federal a criação de dois cursos de capacitação de professores, pelo governo federal em parceria com os governos municipais: “Saúde e prevenção nas escolas” (SPE) e “Gênero e diversidade na escola” (GDE). Estes e outros cursos de formação são exemplos de avanços conquistados na última década no que concerne a políticas educacionais com vistas às demandas de gênero e diversidades.

O primeiro curso criado pelos Ministérios da Educação e da Saúde, que teve o apoio de diversas instituições¹, tinha como objetivo integrar saúde e educação para “transformar os contextos de vulnerabilidade que expõem adolescentes e jovens à infecção pelo HIV e à AIDS, a outras doenças de transmissão sexual e à gravidez não planejada” (BRASIL, 2006b, p. 17). Enquanto isso, o Gênero e Diversidade nas Escolas foi um curso com um maior alcance de profissionais. Ofertado em 2006, o curso foi resultante da parceria entre o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), o British Council e o Centro LatinoAmericano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em seis estados do Brasil. O curso aborda assuntos como relações étnico-raciais, gênero e sexualidade de forma semi-presencial e em 2008 foi ampliado para mais estados, se tornando o principal curso de capacitação de professores no Brasil.

Outras iniciativas da SECAD, além dos cursos de capacitação, foi a produção de materiais didáticos e livros visando a discussão e o enfrentamento contra a discriminação de orientação sexual e identidade de gênero. O Caderno SECAD, foi um destes materiais produzidos, que além tratar os feitos da secretaria nos últimos anos, em diversas edições abordava a questão de políticas públicas educacionais de gênero e voltadas para a população LGBT. Na edição, “Gênero e diversidade na educação: políticas públicas”, lê-se:

¹ Como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO).

“Considerando os planos de ação já existentes – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e Programa Brasil sem Homofobia (BSH) – a tarefa do Ministério da Educação é fazer com que a sua implementação, a médio e longo prazos, promova o enraizamento dessa agenda de enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos sistemas de ensino e na sociedade. No curto prazo, é indispensável atuar, de forma coerente e consistente, sobre as ações já em curso, visando a superar concepções limitadoras em que corpos,sexualidades, gêneros e identidades são pensadas a partir de pressupostos disciplinadores heteronormativos e essencialistas” (BRASIL, 2007, p. 35).

Especialistas apontam que resquícios de políticas neoliberais iniciadas em 1989 se fazem evidentes nos objetivos do PPA (2004-2007). Explicita-se esse vínculo a partir da centralidade do diálogo e apoio financeiro por parte do Estado, assumida no PPA, às instituições não governamentais. Observa-se então que o protagonismo das ONGs na execução de políticas LGBT se estabelece em uma suposta proposta de autonomia à sociedade civil para desenvolver as políticas públicas (MELLO, 2010). Acerca de tal questão, Carlos Montañó (1999) afirma que certas políticas evidenciam uma lógica de “transição das responsabilidades do Estado à sociedade civil”. A partir das intenções previstas no PPA 2004-2007 por exemplo, fica evidente um discurso de participação política - na qual a categoria sociedade civil aparece notoriamente no discurso governamental enquanto copartícipe da transformação de uma sociedade injusta e excludente em uma sociedade justa e solidária (MONTAÑO, 1999). Tal discurso muitas vezes pode mascarar um ato de transferência de responsabilidades por parte do estado a

entidades não governamentais e à sociedade civil no que tange à sua responsabilidade de garantia de direitos sociais.

É importante destacar, no entanto, que durante as duas gestões do governo Lula, foram propostas 4 ações/programas que se fazem como marco de políticas para a população LGBT que possuem proposições para a educação: o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), lançado em 2004; a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em 2007; o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais” (PNDCDH-LGBT), em 2009; e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) lançado também em 2009. Tentaremos abordar a seguir, a relação que tais programas/acontecimentos tiveram com políticas de gênero e voltadas à população LGBT no âmbito da educação.

Previsto no Plano Plurianual (2003-2007), no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República (SDH/PR), em novembro de 2004 foi lançado o programa Brasil Sem Homofobia. Distribuído em onze eixos estratégicos, envolvendo oito secretarias e ministérios, o BSH foi um programa com o intuito de promover a cidadania a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (CONSELHO, 2004, p. 11). O eixo estratégico V, intitulado “Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”, além de buscar promover a formação inicial e continuada dos professores com tal temática também tem como objetivo “estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de LGBT” (BSH, 2004, p.23).

Vale ressaltar que o Programa de Governo do então presidente Lula (2003-2006) não possuía nenhuma menção relativa à população LGBT, o que só veio a acontecer no Plano de Governo do seu segundo mandato(2007-2010), onde se afirmava a proposição: “Desenvolver e aprofundar as ações de combate à discriminação e promoção da cidadania GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), nos marcos do programa ‘Brasil sem Homofobia’, que será ampliado

e fortalecido” (LULA PRESIDENTE, p. 32). Segundo Mello, Avelar & Maroja (2012), como consequência dessa mudança, parece ter-se materializado uma capilarização lenta e crescente, das propostas do BSH em distintos órgãos do Governo Federal.

Segundo Rios e Santos (2009), o programa "Brasil sem Homofobia" (BSH) significou um marco político na discussão e institucionalização da temática de orientação sexual e de gênero nas políticas educacionais brasileiras. Apesar de ser um programa de combate a LGBTfobia inédito até então, o BSH (2004) se realizou muito mais a partir de ONG's do que por órgãos estatais, por isso, entende-se que o programa foi realizado de forma dispersa e sem continuidade. Além disso, o programa nunca foi assumido na forma de um decreto, portaria, resolução ou de qualquer outro ato normativo secundário, que lhe atribuisse maior formalização e materialidade no universo das iniciativas do Governo Federal. (Mello, Avelar & Maroja, 2012). Contudo, em 2008 foi realizada a I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, que era um dos compromissos do programa.

Convocada pela Presidência da República, sob a responsabilidade da SDH e realizado em junho de 2008, a tal conferência teve o tema: “Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais”. A conferência tinha por objetivos propor as diretrizes para a implementação de políticas públicas e o plano nacional de promoção da cidadania e direitos humanos de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT; [e] II – avaliar e propor estratégias para fortalecer o ‘Programa Brasil sem Homofobia’. (BRASIL, 2008b). O evento foi precedido por conferências estaduais, municipais, e/ou regionais que elegeram delegados(as) e representantes da sociedade civil e do Poder Público que participaram da conferência nacional. A abertura do evento contou com a presença do Presidente Lula que foi ovacionado pelos(as) participantes do evento:

“Então, quando [...] fala que nunca antes na história do planeta um presidente convocou uma conferência como esta, eu fico orgulhoso porque

nós estamos vivendo no Brasil um momento de reparação. [...] É esse o jeito de governar uma família que tem 190 milhões de filhos. Não é filho único, não temos apenas uma religião, não temos apenas uma opção sexual (BRASIL, 2008b, p. 275).

Tal evento se caracterizou pelo seu caráter inédito e pela visibilidade da iniciativa. No final da conferência, foram aprovadas 559 proposições, que deveriam servir para nortear a elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT. Tais proposições foram divididas em distintos eixos temáticos, sendo que 60 dessas deliberações eram voltadas para a “Educação”. O evento acabou por firmar apoio ao BSH e propôs “Implantar e implementar o Programa Brasil sem Homofobia nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, nas três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal) garantindo que se torne uma Política de Estado, ampliando sua divulgação no âmbito internacional” (BRASIL, 2008, p. 5)..

Logo em seguida, foi lançado o “Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais” (PNDCDH-LGBT), em maio de 2009. O documento expressa o “compromisso político do governo brasileiro em tratar a questão dos Direitos Humanos como verdadeira política de Estado” (BRASIL, 2009b, p. 7). O programa apresenta cerca de triplo de ações previstas no BSH além de envolver um número maior de ministérios e secretarias designadas à executar as realizar as proposições do documento. Dentre os dois eixos estratégicos do Plano LGBT, o primeiro é dividido em 4 “Estratégias”, que por sua vez possui diversas proposições voltadas para o âmbito da educação. Nas “estratégias” 1 e 2 (promoção e socialização do conhecimento; formação de atores) são previstas 63 ações concentradas exclusivamente no âmbito da educação enquanto que nas estratégias 3 e 4 (defesa e proteção dos direitos; sensibilização e mobilização) possuem cerca de 12 ações

que envolvem a promoção de de “promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas ações de Educação[...]” (Plano LGBT, Brasil, 2009).

Apesar do inédito número de proposições voltadas para o âmbito da educação, o “Plano Nacional LGBT”, assim como o BSH (2004), não chegou a ser instituído pelo governo na forma de decreto ou portaria. Mesmo com pouca visibilidade, o documento se fez como referência na proposição de políticas educacionais de diferença e voltadas para a população LGBT. No entanto, por não haver uma previsão orçamentária, nota-se uma dificuldade de identificar a origem dos recursos para a execução das ações. A partir de entrevistas com gestores(as) e secretarias, Mello, Avelar & Maroja (2012), apontam que as dificuldades de monitoramento e avaliação das ações são, certamente, um dos pontos mais frágeis do plano. Tal questão foi criticada dois anos depois, pelo Texto-Base da II Conferência Nacional LGBT em 2011, alegando que o monitoramento e avaliação do Plano LGBT foi insuficiente e realizado parcialmente.

Também em 2009, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) em 2009. O Programa busca articular tanto ações como campanhas em diferentes instâncias na área de Direitos Humanos e se estrutura sob seis eixos temáticos (Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil, Desenvolvimento e Direitos Humanos, Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate a Violência, Educação e Cultura em Direitos Humanos, Direito à Memória e à Verdade). No âmbito da educação, observa-se o ideal de combate às múltiplas formas de discriminação, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio.(BRASIL, 2009). O principal diferencial do programa em relação aos outros documentos já citados, é a ênfase na promoção de ações voltadas ao combate a múltiplas formas de discriminação, concebidas de maneira interseccionada, ou seja, abrangendo simultaneamente as discriminações decorrentes de diferenças

étnico-raciais, etárias, de identidade de gênero e orientação sexual, de deficiência ou de desvalorização profissional (Mello, Avelar & Maroja 2012).

A partir das reflexões acima apresentadas, não parece haver dúvida de que o BSH, a Conferência Nacional LGBT, o Plano Nacional LGBT e o PNDH-3 são manifestações do compromisso do Governo Federal com demandas históricas do movimento LGBT, ainda que seja muito restrita a possibilidade de assegurar direitos para essa população apenas por meio de iniciativas promovidas pelo Poder Executivo (IRINIEU 2012). Desde o PPA 2004 -2007, diversos seminários e congressos nacionais LGBT's e de mulheres têm sido realizados com o intuito de possibilitar o diálogo com as demandas dos respectivos movimentos.' No entanto, nota-se que a introdução dos temas da diferença, diversidade, gênero e sexualidade nos currículos, planos e outros documentos da educação básica, em grande parte se devem à atuação de profissionais com uma trajetória profissional e acadêmica na área de diversidade e direitos humanos. Isto sugere que tais temáticas só costumam ser lembradas e trabalhadas a partir da iniciativa de pessoas compromissadas com o enfrentamento às desigualdades de gênero e sexualidade (Freitas et al., 2010).

Apesar dos pequenos passos dados nas últimas décadas, setores conservadores e tradicionais tem “renovado seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família, até manifestações de extrema agressão e violência” (Louro, 2008, p. 21). O trâmite de propostas legislativas como o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016 - Escola Sem Partido e a recente aprovação do PNE (2014-2020), de cujo texto principal setores conservadores conseguiram retirar as menções aos termos “gênero” e “sexualidade”, têm evidenciado uma recente “resposta conservadora” contra o desenvolvimento de políticas na área de direitos humanos, sob o slogan de “defesa aos valores da família”.

Declaradamente inspirado no movimento estadunidense *No Inductrination*, O Escola sem Partido (ESP) se define como um grupo de “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.” (ESP, 2019), Ele se pauta na premissa de que há na rede

de educação uma doutrinação ideológica por parte das(os) professoras(es). Diversas propostas de lei a nível distrital estão em tramitação, e a nível nacional o projeto é o PLS 193/2016, de autoria do Senador Magno Magno. O site do programa contém modelos do projeto disponíveis para replicação e diversos canais de assistência a pessoas que queiram fazer denúncias de professoras(es) e escolas. Uma das proposições do projeto visa incluir “entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ‘Programa Escola sem Partido’”. O inciso 1 do seu Art. 2º afirma que um dos princípios que deve orientar a educação nacional é o da “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. Já o art. 3º postula que deve ser fixado no mural de todas escolas um cartaz contendo informações sobre os deveres do professor – restringindo a liberdade de expressão de professoras(es) em função do direitos de estudantes terem acesso à uma educação ‘neutra’ e livre de opiniões partidárias.

O próprio campo de estudo dos currículos já afirma a impossibilidade de uma educação “neutra”. Em quaisquer concepções que seja, há sempre escolhas ideológicas e políticas forjando os currículos e ideias em torno da educação. Ao escolhermos o que devemos ter em nossos currículos, ao optarmos pelo que deve ser ensinado nas escolas, estamos deixando claro também o que não deve estar lá (Reis, Campos e Flores, 2016). Segundo Silva (2007) é comum que as teorias tradicionais se intitulem “neutras”, isto porque elas justamente se adaptam às concepções hegemônicas do *status quo* e dos interesses das classes dominantes.

Apesar das respostas de setores conservadores às conquistas das últimas décadas, existe uma verdadeira necessidade de visibilização e promoção das “diferenças” como principal meio pelo qual os(as) professores(as) e as escolas podem reverter a realidade de discriminação, violência e de intolerância no ambiente escolar e na sociedade brasileira. Fui a campo com esse questionamento: têm existido nas escolas, aulas, debates e/ou discussões, sobre gênero, sexualidade e/ou direitos humanos? Existe algum projeto ou aula que busque visibilizar questões sobre a diversidade sexual e de gênero?

3. Dentro e fora de sala de aula: professoras(es), coordenadorias, gênero, sexualidade, currículos e diversidade.

A escola onde foi realizado o trabalho de campo é uma das escolas mais antigas e tradicionais de Taguatinga. Meu primeiro contato com a escola se deu a partir de uma disciplina que cursei durante minha licenciatura em sociologia, cerca de um ano antes de iniciar o trabalho de campo. A escola comporta o mais variado perfil de estudantes. Estudantes das mais variadas regiões administrativas estudam na escola e o perfil socioeconômico também é bastante variado, já que a escola é considerada como de alta aprovação nas universidades entre as unidades de ensino do Distrito Federal. Uma coisa que chamou minha atenção, quando passei a visitar a escola, foi a presença de casais homoafetivos. Perguntei-me o que isso poderia ocasionar na contribuição/fomentação da discussão sobre gênero e sexualidade na escola.

Tentei abordar tal assunto com professores(as) e coordenadorias com a maior sutileza e delicadeza possível, por vezes sob o pretexto do projeto “Escola sem Partido” e a partir da ideia de “diversidade”. A escola comporta dois pátios principais, onde os alunos circulam durante o intervalo, duas quadras cobertas de esportes e 4 blocos de salas de aula. Meus primeiros contatos foram com as coordenadorias e depois com os(as) professores(as) –principalmente durante os momentos de intervalo, quando estes(as) costumavam se encontrar na sala de professores corrigindo provas, exercícios e lançando notas.

Conversa com coordenadorias

A escola conta com quatro coordenadoras(es) pedagógicas – voltados exclusivamente para o acompanhamento de estudantes – e com coordenações disciplinares das áreas temáticas de humanas, exatas e linguagens. Aos poucos eu ia me apresentando à principais figuras da administração e da coordenação da escola e quando estes possuíam horário livre eu buscava conversar em um clima

informal sobre a escola. Marcelino² era o coordenador da área de humanas e já me conhecia pessoalmente do período de estágio obrigatório que realizei na escola. Aos poucos fui apresentando o tema da pesquisa para ele, dizendo que se tratava de “cultura escolar e diversidade”. Como ele costumava estar sempre ocupado, falou-me que eu adoraria conhecer e conversar com Zenaide – uma das coordenadoras pedagógicas. Certo dia ele me levou à sua sala e nos apresentou.

Zenaide, que trabalhava na escola havia cerca de dois anos, foi muito receptiva comigo e disse ter gostado do tema da minha pesquisa. Perguntei pra ela se já houve algum(a) estudante transsexual na escola e se já chegou até ela alguma situação de bullying e discriminação por gênero ou sexualidade. Ela disse: “aqui é bastante tranquilo, jamais fiquei sabendo ou presenciei algum caso de homofobia, violência ou discriminação por gênero ou sexualidade na escola. Como você deve ter notado, aqui tem uma grande diversidade de estudantes e também um grande número de casais homoafetivos. Apesar desse grande número de alunos homossexuais, estou aqui há mais de dois anos e não tenho nenhum histórico de aluno ou aluna transexual.

Ela me informou que não houve casos de alunas transsexuais na escola e acredita que isso se deve principalmente à falta de maturidade dos(as) estudantes na idade em que eles se encontram na escola. “No ensino médio, os alunos possuem menos maturidade e buscam se encaixar em grupos as quais eles mais se identificam”. Na visão da coordenadora, apesar da crescente quantidade de alunos(as) homossexuais, muito só hão de se assumir ao sair da escola e talvez isso explique a inexistência de casos de aluno(as) transexuais. Por fim, ela concluiu que como a escola tem muitos(as) alunos(as) “assumidos(as)”, a escola tende a ter uma relação bem respeitosa em relação à “diversidade”.

Uma das questões que eu tinha interesse em desvendar era se a escola tinha algum projeto ou programa que dialogasse com as questões de gênero. Mas pelo o visto a resposta foi negativa.

² Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade das(os) interlocutoras(es) deste trabalho.

Certo dia, encontrei Marcelino sozinho na sala de coordenação. Eu lhe disse que não queria atrapalhar suas atividades, mas ele disse que dessa vez tinha tempo pra conversar. Tivemos uma conversa muito longa. O coordenador, que já me conhecia da minha época do estágio demonstrava certa curiosidade em relação ao tema da pesquisa, pois ele foi uma das primeiras pessoas que eu contactei ao final do estágio obrigatório sobre minha possível futura presença na escola. Marcelino era formado em filosofia, estava coordenador na escola havia cerca de 8 anos e trabalhou por muito tempo com atividades artísticas na área de produção cultural. Eu o expliquei que a pesquisa buscava investigar questões relativas a gênero e diversidade na escola, e ele se mostrou muito aberto ao assunto:

“Que legal, acho muito importante trabalhar esse assunto. Assim como a temática de raça e cultura africana, este é um assunto que carece de debate nas escolas e é muito urgente. Na minha época de faculdade, nós não víamos esse assunto, ele vinha a tona no máximo em um momento aleatório, mas geralmente não se davam nas disciplinas”.

Durante a conversa, Marcelino mencionou que concluiu sua formatura nos anos 80, mas que nunca teve uma disciplina ou discussão pautada nas ideias de “gênero e/ou sexualidade”. Percebendo o interesse do professor pelo tema, questionei como era o perfil dos(as) estudantes e professores(as) sobre o assunto e se a escola pautava de alguma maneira a discussão sobre o assunto:

“Nunca fiquei sabendo de algum caso de constrangimento por gênero ou ‘opção sexual’ na escola. Nós não temos projeto extraclasse que trabalhe a conscientização sobre o assunto. Isso acaba ficando mais a cargo dos professores em sala

de aula. De fato alguns conceitos são relativamente novos, mas a verdade é que poucos professores aqui têm formação para falar sobre isso e muitas vezes, quando trabalham, acabam ‘bagunçando’ os conceitos. Isto porque a escola é um retrato da cultura, então tem muita diversidade de crenças e religiões aqui... Por isso é muito comum que professores acabem por tratar o conceito de família e ‘gênero’ sobre a ótica tradicional da cultura cristã pentecostal, por exemplo”.

Para Marcelino, apesar de certo certos “conceitos” serem recentes, não é possível se abster da questão. Na visão do coordenador, sociologia é a disciplina que possui mais abertura para tratar o assunto e que o professor que estaria mais “preparado” para tratar com o assunto na escola seria o professor Luckésio, aquele que me supervisionou no estágio obrigatório. Assim como a outra coordenadora, Marcelino também alegou nunca ter tido ciência sobre algum caso de bullying por conta de “gênero” ou orientação sexual. Apesar de meus interlocutores enfatizarem que as situações de homoafetividade eram normais na escola, perguntava-me se esse ponto era realmente pacífico na visão dos professores e estudantes.

Professoras(es), Escola Sem Partido, gênero e diversidade

Apesar de ser identificado por muitos como o “estagiário”, eu evitei frequentar a sala de professores nos horários de intervalo, para não criar nenhuma possível distância dos(as) alunos(as). Mesmo assim, era na sala dos(as) professores onde costumava se encontrar a maioria das(os) professoras(es) que estavam em horário livre - lançando notas, corrigindo exercícios e resolvendo outras pendências. Esta era uma das principais oportunidades que eu tinha para me aproximar e estabelecer interlocução com professoras(es) de outras áreas. De forma geral eu buscava

conversar sobre o projeto escola sem partido e dizia que estava fazendo uma pesquisa sobre “cultura escolar, gênero e diversidades”. A ideia de aproximação a partir de um assunto em comum – “escola sem partido” – foi bem sucedida, pois na maioria dos casos consegui adquirir aproximação com novas(os) interlocutoras(es).

De maneira geral, a maioria das(os) professoras(es) – pelo menos de humanidades – conhecia e era contra o “escola sem partido”, sendo que apenas uma pequena parcela demonstrava desconhecimento sobre o projeto de lei. Durante as conversas, de maneira geral as(os) professoras(es) se mostravam contra o Projeto, como demonstra a fala de um professor de filosofia:

“Esse projeto é absurdo, não condiz com a realidade escolar! Não tem como a educação ser neutra, nenhum professor é neutro... Acredito que ele (o projeto) é defendido por segmentos conservadores, que querem na verdade a ideologia deles reinando na escola... querem botar uma mordança na gente”.(Professor de Filosofia 1)

O Projeto era mal-visto pela maioria das(os) professoras(es) com quem pude conversar. Um professor de história, durante uma conversa, quando fora questionado acerca do programa de lei, afirmou:

“Eu busco manter uma certa neutralidade dentro de sala de aula... busco expor minhas opiniões, tento fazer com que os alunos debatam sobre os assuntos.. Mas essa coisa de neutralidade na educação não condiz com o cotidiano escolar. Acho esse projeto tão absurdo que não vale a pena sequer fazer menção em sala de aula com os alunos”.

De fato, a maioria das(os) professoras(es) entrevistadas(os) criticaram a “ingenuidade” daqueles que acreditam que a escola – e a prática educativa em si – poderia ser de alguma forma, neutra. Além da opinião de professoras(es) sobre o Projeto Escola Sem Partido busquei identificar como tais profissionais compreendiam a ideia de “gênero” e “diversidade”, e eventualmente, como elas(es) enxergavam a relação de suas disciplinas com a temática. Dentre as(os) professoras(es) com quem tive contato, aqueles que tinham certa familiaridade com o termo “diversidade”, geralmente se utilizavam da ideia sob o aspecto de “diversidade cultural”/“religiosa”. A ideia de diversidade cultural se fez muito evidente principalmente entre os professores de filosofia:

“Costumo falar muito da diversidade cultural., quando entra no assunto de diferentes costumes e diferenças culturais... às vezes uma coisa que é ‘estranho’ para uma cultura, para outra pode ser perfeitamente normal. Acho muito importante abordar esse assunto com as estudantes para trabalhar a questão da alteridade”. (Professor de filosofia 2)

O Professor de filosofia 2 apesar de relatar proximidade com a ideia de “diversidade cultural”, confessou não ter muito conhecimento quando o assunto era “gênero”, no entanto demonstrou interesse:

“Eu como professor de filosofia tento desconstruir muitas ideias classistas e racistas em sala de aula, mas confesso não estar muito atualizado sobre essas discussões de gênero..., minha filha que é mais interada nesses assuntos... tá ligado com essa

coisa de que não tem mais só dois gêneros né? Eu tenho vontade de conhecer mais sobre esse assunto... queria que a escola realizasse eventos para a formação de alunos mas também de professores, afinal, nós também devemos estar sempre nos atualizando né”. (Professor de filosofia 2)

Quando se trata do reconhecimento de casos de discriminação em sala de aula, o assunto divide a opinião de professores. Pude conversar com professores que afirmavam que nunca perceberam discriminação ou bullying por gênero ou orientação sexual ao passo que também houve professores que reconhecem certas brincadeiras que viriam a coagir meninas ou então piadas de cunho pejorativo sobre sexualidade geralmente ligados à masculinidade. O professor de filosofia 3, em certa medida, se diferenciava do padrão predominante entre os outros professores da área por ser mais jovem e recém formado. Assim como o ‘Professor de Filosofia 2’, ele disse que abordava a questão da “diversidade cultural”, mas diferente do primeiro, demonstrava maior familiaridade com a ideia de “gênero” e confessou já ter reparado situações de LGBTfobia dentro de sala de aula:

“Esse tema aparece sim na sala de aula, mas bem, eu não costumo falar muito sobre gênero/diversidade em turmas de primeiro ano, porque acredito que os alunos precisam de uma base, sabe?! Confesso que não me sinto tão confortável em abordar esses assuntos em sala de aula, porque é lá que você se depara com certas questões, atitudes, e pessoas que muitas vezes já chegam aqui com uma opinião formada sobre as coisas, muitas vezes que já vem da família, dos

amigos... É comum presenciar situações de discriminação dentro de sala, aí eu tento, a partir da filosofia, trabalhar com os estudantes essas questões... indagando se as coisas são ou devem ser daquela forma”.(Professor de filosofia 3)

Tal professor exemplificou essas “atitudes” de discriminação em sala de aula com situações em que certos meninos chamam outros de ‘viado’, utilizando do termo em uma forma pejorativa. Para o professor, os alunos empregam o termo de uma maneira que “acaba agindo como uma discriminação”. Ele disse que tenta mudar esse tal conduta dos alunos: “eu tento questionar eles, sabe, ‘será que é assim?!’”. Diferente de Pedro, boa parte das(os) professoras(es) destacaram que assuntos ligados à gênero e diversidade não dizem respeito a suas disciplinas. Em tal situação se enquadram, em grande maioria, profissionais da área de “linguagens, códigos e biologia”. Tais professoras(es) comumente diziam não ter presenciado casos de homofobia ou discriminação por gênero dentro de sala de aula. Exemplo disso se faz na fala de uma professora de língua portuguesa:

“Quando se está em sala de aula, por lidar com uma grande quantidade de estudantes, o professor acaba não percebendo esse tipo de coisa... quem costuma ver isso é quem está de fora, quando você está dentro do jogo você não percebe o jogo”.
(Professora de Português)

Recorrentemente durante as conversas, professoras(es) diziam que os assuntos abordados em sala de aula estavam majoritariamente pautados pelo conteúdo programático de suas matérias. Em outros casos surgia o discurso “Não há uma aula dedicada ao tema mas, esporadicamente, falo do assunto quando este se dá por iniciativa dos(as) estudantes”. Na prática, isto pode ter diferentes

implicações. Tanto pode significar que o assunto relativo às diversidades sexuais e de gênero é abordado de forma supérflua dentro de algum tópico durante o curso, ou pode significar também que tal assunto não aparece em seus currículos e por isso acaba por não ser abordado em sala.

Entre os professores de biologia com os quais tive contato, praticamente todos disseram que “gênero” não aparece como um assunto relevante em suas disciplinas. Tive uma conversa rápida com um professor da área que estava afastado das salas de aulas por razões médicas. Informei que estava fazendo um trabalho e que a conversa seria mais sobre os currículos e programas em relação à “gênero”, perguntei se ele trabalhava o tema: “Não.” A resposta foi sincera e rápida: “Não costuma ter esse assunto na minha disciplina, para a biologia, gênero é feminino e masculino, apenas... não costumamos falar muito sobre o assunto” (Professor de biologia 1). Outros professores da área disseram que o assunto “gênero” aparecia na disciplina apenas quando o assunto era o de reprodução e sobre órgãos sexuais.

Para eles, o assunto que envolve os “sexos biológicos” geralmente se restringem à aspectos da biologia dos corpos, sendo que o discurso de “complementaridade” do gêneros– que a vagina é um pênis invertido – é comumente citado. A ideia de que existem apenas dois sexos biológicos também é recorrente, e a menção a pessoas interssexuais foi feita apenas por um professor, que disse que eventualmente falava do caso das pessoas “hermafroditas”, que possuem aspectos biológicos “femininos e masculinos”. Segundo o professor Perpétuo “não consiste [concerne] à biologia falar sobre gênero em um aspecto social, nesse aspecto acredito que outras áreas são mais adequadas para trabalhar o assunto”. Tal perspectiva se repetiu entre todos os professores, que disseram que a função de discutir um suposto “aspecto social” de gênero deve recair sob as(os) professoras(es) de sociologia.

Apesar da crença dos professores de biologia acerca da função da sociologia com a ideia de gênero, apenas um professor da disciplina abordava o assunto. No tópico a seguir, apresentarei o meu contato com dois professoras(es) de sociologia,

que me receberam de forma muito aberta dentro de suas turmas. Ambos possuem formações distintas, assim como os suas concepção de “diversidade” e “gênero”. A ideia de diversidade em contraste com a noção de “diferença” e sob a ótica de diversidade sexual se fez presente apenas nos planos de aula de um professor, enquanto a outra professora, que eu conhecia há mais tempo, possuía menos contato com a ideia de “gênero”. Farei uma breve recapitulação de minha inserção no campo, de forma a deixar evidente o processo de aproximação com tais professoras(es).

Professoras(es) de Sociologia

Meus primeiros contatos com a disciplina sociologia na escola se deu cerca de um ano antes de começar a fazer o trabalho de campo na escola. Através de disciplinas obrigatórias da minha graduação, conheci dois professores de sociologia: o professor Luckésio e a professora Emília, responsáveis pela maior parte das turmas do diurno e vespertino. A primeira disciplina que me fez entrar em contato com a escola foi Didática Fundamental. Uma das avaliações propostas pela matéria obrigatória exigia que os(as) estudantes elaborassem um relatório sobre as dinâmicas de aula de um(a) professor(a), ocasião em que conheci a professora Emília, que me recebeu com entusiasmo em suas aulas. A segunda vez que retornei à escola foi através da disciplina estágio obrigatório, quando eu assistia às aulas e ministrei aulas supervisionadas pelo professor Luckésio, responsável pelas alunas(os) do turno matutino.

A professora Emília é uma mulher de 55 anos, formada em filosofia e ministrava aulas de sociologia há muito tempo³. Para ela, eu era como um “estagiário” e segundo ela há muito tempo ela não tinha um. Talvez por isso, ela adorava responder minhas perguntas e conversar comigo durante as aulas e nos

³ Amurabi de Oliveira aponta que devido a recente introdução da obrigatoriedade do ensino de ciências sociais na educação brasileira, é comum a presença de professores de sociologia no ensino básico com formação em outras áreas de conhecimento..

horários de intervalo. Pude então conhecer um pouco de suas aulas, a história de formação e seus posicionamentos na disciplina. A professora, espírita, comumente criticava extremismos e sinais de discursos de intolerância religiosa em sua sala. Quanto à temática “diversidade” a professora disse que tinha uma aula totalmente dedicada ao assunto quando ela fazia uma dinâmica com os(as) estudantes sobre “tribos urbanas”. Quanto às discussões sobre gênero a professora disse:

“Hoje em dia, há vários nomes e conceitos sobre essas coisas. Confesso não estar muito atualizada sobre o assunto porque são muitos termos novos, mas sobre a diversidade eu tenho uma aula específica para isso, quando falo sobre tribos urbanas” (Professora Emília).

Apesar de se reconhecer como “desatualizada” do assunto, ela demonstrava curiosidade e me disse ter interesse em aprender mais sobre o tema. Após esse período nas aulas da professora Emília, quando retornei à campo, ela me recebeu de maneira muito acolhedora novamente. No semestre seguinte ao que cursei didática fundamental, pude retornar à escola para o estágio obrigatório. Nesta ocasião, turno matutino, eu pude participar de diversas aulas do professor Luckésio, que me recebeu de forma muito solícita.

O professor Luckésio, era casado, tinha 3 filhas e era muito popular entre os(as) estudantes. Ele realizava as aulas sempre no formato de um debate, assim como a professora Emília, com as cadeiras organizadas em linhas paralelas, ou em formato circular. Tal organização, segundo ele, facilita a disposição dos alunos em participarem da aula e expor suas ideias horizontalmente nas discussões da disciplina. Suas aulas não pareciam ser monótonas e comumente ele brincava com os(as) alunos(as) em na sala de aula. Talvez isso explicasse a popularidade do professor. Diferente da professora Emília, o professor-orientador demonstrava maior

familiaridade com as ideias de “gênero” e “diversidade”. Para ele a disciplina tinha como principal objetivo de “desnaturalizar as relações sociais”.

Em suas aulas, durante o estágio, em diversos momentos pude vê-lo realizando atividades que levavam os(as) alunos(as) a identificar ideias, arquétipos e estereótipos que são naturalizados na sociedade. O professor-orientador disse que constantemente indagava a opinião e percepção dos(as) alunos(as) sobre filmes, matérias e reportagens. Em um estudo dirigido, feito sobre um vídeo exibido à turma, o professor perguntou às estudantes “há algum momento do vídeo em que se nota a naturalização de alguma relação social?”. Nestes momentos os(as) próprios(as) alunos(as) identificavam passagens que tinham relações com o encobrimento de questões como racismo, machismo, misoginia, classicismo, etnocentrismo e LGBTfobia. Em conversa com o Professor, Luckésio falou sobre seu contexto de formação no assunto:

“Na minha época de faculdade eu não tive contato com a ideia de “gênero”, isso só apareceu pra mim quando eu fiz o curso “Gênero e Diversidade nas Escolas”. Foi com o “GDE” eu fui instruído a lidar com o assunto em sala de aula. Aqui na escola tem pouquíssimos profissionais que tratam o assunto. Eu vejo que grande parcela dos professores não apenas não estão preparados para trabalhar com a temática, mas grande maioria possui resistência com o assunto devido às suas crenças e convicções morais” (Professor Luckésio).

O professor Luckésio, que não teve formação em sua faculdade no assunto, disse que sentiu necessidade de se aprofundar na temática de “diversidade sexual e de gênero” após sua graduação com um curso de pós-graduação. Diversos(as) colegas, como coordenadores e professores, durante o trabalho de campo, diziam

que eu deveria conhecê-lo e dizia que ele entendia bem sobre esses assuntos sociais, sendo aquele com a formação mais adequada para conversar sobre gênero e diversidade. Durante e após o período de estágio obrigatório tanto ele como a professora Emília, me convidaram para realizar aulas-debates sobre a temática com seus(as) aluno(as). Apesar de ter tido inicialmente esse contato “privilegiado” com tais profissionais, que foram muito abertos sobre suas trajetórias acadêmicas e pedagógicas, me aproximar dos(as) professores(as) de outras áreas – e abordar questões sobre currículo, gênero e diversidades – foi o próximo desafio dentro de campo. No próximo capítulo irei mostrar como se deu minha aproximação com as(os) estudantes a partir de aula ligadas à temática “gênero e sexualidade” na escola.

4. Aproximação com as estudantes: As aulas/debates de sexualidade, “gênero e diversidade”.

Aulas de educação física

Em uma das vezes que estava na escola, pude conhecer uma dinâmica de aula com temas diversos, ministrada pela professora Janete, de educação física. Diferente do usual, a professora não estava realizando aula na quadra de esportes, mas dentro de sala de aula. Tratava-se de uma dinâmica em que um grupo de alunas(os) apresentavam um seminário com um tema escolhido pela turma. A professora me explicou que tinha desenvolvido esse projeto para conhecer o lado mais “humano” das(os) estudantes. Ela me mostrou a relação dos temas escolhidos por 12 turmas de terceiro ano. Entre os assuntos mais recorrentes estavam “legalização da maconha”, “cotas”, “aborto” e temas ligados a gênero e sexualidade sob as palavras chave: “homossexualidade”, “orientação sexual”, “LGBT” “feminismo” “violência doméstica” “violência sexual” e “ideologia de gênero”.

Tive a oportunidade de assistir à apresentação de um grupo de alunas(os) do terceiro ano com o tema “sexualidade”. A turma se organizava na forma de um semicírculo com um conjunto de carteiras alinhadas na frente da turma para a apresentação do trabalho. A sala possuía um datashow, onde eram exibidos os slides da apresentação do grupo de estudantes. A apresentação que pude assistir abordava a sexualidade no aspecto de saúde, sistema hormonal e preservação sexual. Ao final da apresentação, foi aberto à turma um espaço para perguntas referentes ao tema para os colegas do grupo de trabalho. O clima na sala de aula era descontraído. Um garoto levantou a mão e perguntou “como fazer um oral de morrer em uma mina?” e a turma riu. Outro rapaz levantou a mão e perguntou:

“Vocês sabem que estão querendo colocar nas escolas um ‘kit gay’, para falar de homossexualidade? O que vocês acham em relação

aos pais que não quiserem que os filhos tenham aula sobre isso?”

Uma garota na turma respondeu a pergunta: “oras, poderia ter pais que quisessem e pais que não quisessem, aí uns alunos assistiam a aula sobre isso e outros não”. O rapaz rebateu:

“Mas vocês acham que é certo mostrar figuras sexuais e trabalhar esses assuntos com crianças de 6 anos? Eu acho que isso pode afetar a criação das crianças e isso pode ir contra a educação dos pais. Trabalhar certos assuntos com crianças podem estimular elas a virarem aquilo”.

Um garoto do outro lado da turma respondeu que tinha recebido uma cartilha há um tempo sobre questões de saúde e preservação sexual. Ele disse ao colega que tinha achado a iniciativa positiva: “Abriu minha mente, acredito que isso pode ter me precavido de algumas situações, não acho que isso tenha influenciado o que eu sou hoje”. O clima na sala de aula começava a ficar alvoroçado. A turma se dividia na medida em que diferentes pontos de vista apareciam. Até o horário de término da aula as(os) estudantes continuavam debatendo, em tom de entusiasmo e discussão. Após acabar a aula, pude perceber que a temática de “sexualidade” dividia os alunos. Discursos religiosos e opiniões LGBTfóbicas faziam sinais alarmantes dentro da sala de aula. Por outro lado, uma pequena parcela de estudantes se colocavam contra tais argumentos desconstruindo ideias discriminatórias sobre o assunto. Segundo a professora, uma das características de tais aulas em que o assunto é relacionado à temática de gênero e sexualidade é que, por uma lado aparecem opiniões “ofensivas”, mas que, por outro, costumam aparecer alunas(os) que “buscam falar contra preconceitos e discriminação”.

Devido ao interesse demonstrado pela maioria das turmas da professora de educação física por temas relacionados a gênero e sexualidade, parecia evidente existir um certo interesse das(os) alunas(os) pelo tema. No entanto, ao assistir essa e outras aulas da disciplina, pareceu que, em grande parte das vezes, as apresentações sobre a temática “orientação sexual” comumente acabam sendo associadas a questões de aspectos biológicos e de preservação à gravidez e doenças sexualmente transmissíveis. Será que os(as) estudantes conhecem o conceito de identidade de gênero? Conhecem o projeto escola sem partido? se colocam a favor de políticas de diferença? Cada vez mais, me parecia que a sala de aula era o melhor lugar para investigar tais questões.

As aula de “gênero e diversidade”.

Durante o campo, eu tive uma aproximação especial com as(os) professoras(es) de sociologia. A professora Emília e o professor Luckésio desde o período em que cursei didática fundamental e estágio obrigatório, vieram me acolhendo dentro e fora de suas aulas, fazendo-me diversos convites para assistir, participar e até mesmo realizar aulas. Um dia, durante o intervalo, eu conversava com a professora Emília sobre a questão da diversidade sexual e de gênero e ela me disse entusiasmada que tinha muito interesse em que eu ministrasse uma aula com a temática para seus alunos – “seria uma ótima forma para eu aprender essas novas terminologias e tenho certeza que os alunos iam gostar”, disse ela. Da mesma forma, o professor Luckésio, que já realizava aulas com o tema – incluindo até mesmo autoras da antropologia cultural como Margareth Mead – também me convidou para realizar aulas com o tema, caso fosse do meu interesse.

No início eu fiquei um pouco hesitante com os convites. Minha principal preocupação era a de ser taxado de “professor” pelas(os) estudantes e isso acabar por me afastar de eventuais aproximações. No entanto, como eu vinha percebendo desde as aulas da professora de educação física, a sala de aula poderia justamente

fornecer diálogo e interlocução com as alunas(os). Com o intuito de me aproximar das(os) estudantes, aceitei o convite de ambas professoras(es) para realizar as atividades sobre “gênero e diversidade” em seus horários de aula. Seis turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino médio e cerca de 180 estudantes participaram do espaço proposto.

Para tais ocasiões, preparei um plano de aula a ser realizada em forma de debates, que funcionaria a partir de interação e mediação. O contato direto com as(os) estudantes, suas dúvidas e questões, poderia então me permitir conhecer diferentes abordagens acerca da temática proposta. O objetivo das aulas seria de abordar a categoria “gênero” enquanto uma construção social – utilizando como recurso o livro “Sexo e Temperamento” (Mead, 1935); abordar a ideia de diversidade, sob a perspectiva de diversidades sexuais e de gênero, com a finalidade de promover a visibilização de identidades sociais historicamente marginalizadas; e, por último, identificar os posicionamentos das(os) estudantes acerca de programas sociais que possuem o intuito de combater múltiplas formas de discriminação.

Inicialmente, fazia-se uma rápida introdução sobre o livro da Margareth Mead, escrito na primeira metade do século XX – o seu conceito de cultura e o contexto antropológico. Eu perguntava a opinião das(os) estudantes: “os temperamentos e as qualidades atribuídas a homens e mulheres são determinados por um fator biológico?”. A maioria das(os) estudantes, nas turmas, ficaram pensativas(os) ou preferiram não opinar. Alguns responderam que o fator biológico não interfere nas características de um gênero. Outros diziam que acreditavam que o fator biológico tinha, sim, relação com a construção dos gênero. Depois de ouvidas as diferentes ideias acerca da interrogação, eu apresentava as conclusões da autora acerca do potencial da cultura para a construção social dos gêneros. De maneira geral, as turmas demonstravam interesse pela história do trabalho de campo realizado nas três diferentes etnias pela autora culturalista. No final, a ideia de que gênero é uma construção social se mostrou hegemônica entre os alunos.

Isto pode ser reflexo do pensamento das(os) estudantes de hoje – que supostamente desarticulam gênero de um determinismo biológico – ou poderia ser simplesmente um reflexo da turmas em que o assunto fora trabalhado em sala de aula.

Após iniciar a aula-debate propondo discussões acerca da construção social e cultural dos corpos, eu escrevia no quadro branco a oposição entre os termos “gênero” e “sexo biológico”. Perguntava à turma então “o que é gênero?”. Diferentes pontos de vista eram expostos pelas(os) estudantes: “uma classificação”, “gênero literário/de filme”, “gênero de filme”, “homem/mulher”, “maneira como você se enxerga”. Diante das diversas respostas, eu perguntava a diferença de sexo biológico para gênero. Alguns ficaram calados enquanto, vez ou outra, alguém dizia que “‘sexo biológico’ é como você nasce e gênero como vc se identifica”. Em uma turma de segundo ano, perguntei por exemplos de sexo biológico. Um garoto afirmou decididamente “feminino e masculino”, então indaguei a turma se existiam outros exemplos. Uma aluna, e tom baixo de voz falou: “tem também os hermafroditas”. Comecei a escrever no quadro branco, ao lado de “Sexo Biológico”, as palavras “FEMININO, MASCULINO”. Em seguida, incluí também o termo “INTERSEXUAIS”, explicando que tal palavra, diferente de hermafroditismo, é o termo mais adequado para lidar com tais pessoas.

Dentre os principais objetivos dessa aula estava a visibilização de alguns termos adotados pelos movimentos feministas e LGBT’s e os estudos de gênero e sexualidade, o que dava espaço para se discutir e desnaturalizar concepções “essencialistas” e “biologicistas”, oportunidade em que muitos(as) alunos(as) aproveitavam para tirar dúvidas sobre as diferenças entre certos termos. Além disso as aulas tinham o objetivo específico de debater e visibilizar conceitos que se mostraram desconhecidos por grande gama de estudantes - como “identidade de gênero” e “transsexualidade”. Pude perceber uma certa confusão entre alguns conceitos na medida em que eu perguntava para as(os) estudantes exemplos de “identidade de gênero”.

Em uma das turmas eu perguntei: “Alguém poderia me dar um exemplo de identidade de gênero?”. Um garoto levantou a mão e disse “homossexual”. Em outras situações, quando a pergunta era sobre exemplos de orientação sexual, era comum de pessoas responderem algo relativo à ideia de sexo biológico ou gênero, dizendo “feminino/masculino” x “homem/mulher”. Era comum estudantes que confundiam o conceito de identidade de gênero com o de orientação sexual. De maneira geral, ao menos metade das(os) alunas(os) nas turmas dizia nunca ter ouvido falar no termo identidade de gênero; outros disseram que já tinham ouvido falar mas não sabiam o que era. Na maioria das vezes, eu não precisava explicar a diferença entre os termos, ou explicar seus significado para aqueles que diziam não saber a diferença: uma pequena minoria de estudantes, justamente aquelas(es) que se mostraram mais participativas(os) nas aulas, sanavam as dúvidas de seus(as) colegas.

Vez ou outra, tal minoria – alguns que já se diziam abertamente não heterossexuais – trazia exemplos de identidades pouco conhecidas pelos(as) seus(as) colegas. Em uma turma de terceiro ano, Milena – assumidamente lésbica – exemplificou a ideia de “identidade de gênero” com “pessoas não-binárias”. Um de seus colegas, que participava ativamente na aula, perguntou: “o que é uma pessoa não-binária?”. Expliquei que dentro das identidades de gênero existentes havia pessoas que não se identificavam nem como homem, nem como mulher, por exemplo. Milena complementou:

“Nestas situações surge o termo “não-binário”, para pessoas que transitam livremente entre expressões de gêneros de forma fluida ou de forma neutra, ou simplesmente não se identificavam com nenhum dos gêneros existentes”.

Nesta situação, escrevi o termo “não-binário” dentro da categoria “identidade de gênero”, no quadro branco, relacionando-a, mais tarde, com as identidades

“homem trans, mulher trans, travesti”. Tais termos pareciam familiares para poucas pessoas, e grande parte das(os) estudantes aproveitava o espaço da aula para tirar dúvidas sobre o assunto.

Se, por um lado, eu podia perceber melhor o contato das(os) alunas(os) com a temática, por outro as aulas-debate também tinham o potencial de promover o diálogo entre estudante de diferentes religiões sobre o assunto. Em uma das turmas, a discussão entre as(os) alunas(os) pairava sobre a realidade de discriminação e violência contra a população LGBT. Thamires, uma aluna católica do 2º ano, disse:

“Acredito que as pessoas devem ser respeitadas, independente de religião, isso vai muito de pessoa pra pessoa, vai da fé de cada um, na Bíblia não tem nada escrito que condene homossexuais; Deus é amor, deus não se importa com a sexualidade de ninguém, ele ama todo o mundo do jeito que é”.

A aluna contou a história de uma amiga que tinha ido se confessar a um padre afirmando que era homossexual e o padre disse que aquilo não era pecado, “depois ela foi em outra igreja e o padre falou que aquilo não era certo. Parece que isso varia de cada igreja”. Rebeca, que sentava do outro lado da turma, pediu a fala e rebateu Thamires dizendo que existem versos na Bíblia que condenam sim práticas homossexuais:

“Se a gente segue a Bíblia, nós devemos seguir o que está escrito, e tem vários versículos que falam sobre isso. Em gênesis está escrito que o homem foi feito para a mulher e assim eles procriaram, às vezes, a gente, pelo o bem da pessoa, se sente na obrigação de chegar pra pessoa e falar a verdade”.

Um colega de turma de Rebeca disse à ela que “não era bem assim que deviam funcionar as coisas”. Ele disse que “cada um tem a sua verdade, não acho certo alguém chegar para uma outra pessoa querendo impor uma verdade”. Nesta ocasião, a professora Emília, que se encontrava em sala, respondeu a Rebeca dizendo que “essa coisa de procriar não é regra, tem gente que não pode procriar... eu mesmo não procriei e nem pretendo... isso não quer dizer tudo deve girar em torno da procriação”. Depois dos comentários das(os) colegas, Rebeca parece ter mudado o seu ponto de vista em relação ao assunto e disse à turma:

“As pessoas, devem ser respeitadas independentemente de qualquer coisa, cada um tem a sua verdade, não podemos chegar impondo uma verdade, o que importa é que todos sejam respeitados”

Após a fala de Rebeca, uma salva de palmas foi puxada na sala de aula para a estudante. Em outra turma, a professora Emília disse que admitia achar difícil abordar tais assuntos em sala de aula porque “muitos alunos não estão preparados”. Ela pediu a fala e disse:

“Muitas das coisas que estou vendo hoje, são novas para mim; eu tenho idade pra ser avó de vocês, na minha época não tinha isso, as pessoas eram chamadas de “entendidos” e não se falava muito sobre isso. Qual é o termo certo para se usar? homossexualismo ou homossexuliade?”.

Expliquei à professora que o sufixo “ismo” estava relacionado geralmente à patologias, doenças, coisas negativas e/ou práticas – a serem evitadas – por isso o correto seria “homossexualidade”. As aulas-debate se faziam como um espaço de

oportunidade para alunas(os) e professoras(es) sanarem dúvidas em relação ao assunto, mas também me permitiu abordar a ideia de “políticas públicas” e demandas por direitos humanos e visibilização das diferenças. Como forma de investigar de maneira ampla o contato das(os) estudantes com a temática, eu realizava a dinâmica de realizar perguntas e pedir para aqueles que já tivessem ouvido falar sobre a determinada questão levantasse a mão.

Dessa maneira pude investigar a relação de pessoas que conheciam o projeto escola sem partido e o programa Brasil sem Homofobia – conhecido por muitos como “Kit Gay”. Quando solicitei que quem conhecesse o Projeto escola sem Partido levantasse a mão, para a minha surpresa cerca de 95% de todas(os) as(os) alunas(os) que participaram da aula-debate, se mantiveram com as mãos para baixo. Nesta mesma dinâmica, apenas 10% das turmas já tinham ouvido falar no programa BSH. Em tal situação, eu contextualizava o histórico do programa, e discutia com as turmas os impasses que o programa sofreu ao longo do tempo. Além disso, cerca de 90% afirmaram nunca ter participado de uma aula que abordasse assuntos ligados à gênero, sexualidade e diversidade.

Para finalizar, eu questionava se as(os) alunas(os) sabiam de algum caso de discriminação que tivesse acontecido dentro da escola. Em uma turma de terceiro ano, conheci Luiz e Tainá, ambos assumidamente não heterossexuais, que me informaram situações vivenciadas na escola:

“Tem uns meninos que todo o dia ficam fazendo piadinhas comigo. Eles ficam falando “ó painho, ai painho” daquele filme sabe, e as vezes falam ‘arrasou bichona, isso aí bichona’ sem saber se eu quero ser chamado dessa forma ou sem ao menos eu ter dado essa liberdade para eles” (Luiz, 2º ano).

Em relação a história contada por Luiz, a professora disse que não tinha notado tal tratamento por parte de outros alunos e que estava decidida a “lidar duro”

com eles. Luiz era um garoto magro de aspecto delicado, ele afirmou que estava na turma em questão por acaso. Segundo ele, o grupos de garotos que mexiam com ele estavam em outra turma naquele mesmo horário.

A outra aluna, Tainá, estudante do 3º ano, era uma garota magra de cabelos negros. Em tom de desabafo, ela disse à turma que já tinha vivenciado algumas situações: “Uma vez eu estava no banheiro feminino, e aí por causa do meu cabelo curto falaram, esse aqui não é o banheiro masculino não, vai para o outro banheiro”.

Diversas(os) alunas(os) elogiavam e diziam reconhecer a importância de tal espaço de debate, como foi percebido na fala de diversos participantes que diziam que tal atividade era “importante para saber lidar com a diferença, diminuir o preconceito, e aprender o significado de alguns conceitos”. A professora Emília disse que via em tais espaços uma oportunidade não só para aprender mais sobre o assunto, mas também de combater alguns casos de discriminação que ele via em sala de aula:

“Os alunos gostam dessa aula, eles agora estão chegando até a mim e a outros professores corrigindo alguns termos usados ocasionalmente, alegando que agora sabem a maneira correta de se referir a certas coisas”.

A aula-debate foi uma oportunidade para alunas(os) e professoras(es) sanarem dúvidas em relação ao assunto. O quadro em sala de aula servia para anotar os conceitos “sexo biológico”, “gênero” “identidade de gênero” e “sexualidade”, e dentro de cada categoria as(os) estudantes ajudavam a compor as identidades e termos pertencentes a cada conceito. A partir de tal dinâmica pude perceber que era comum uma grande quantidade de alunas(os) que confundiam ou desconheciam alguns termos. Por outro lado, pude descobrir que a maior parte das(os) estudantes desconheciam a existência do Projeto Escola Sem Partido e/ou nunca tiveram participado de uma aula com a temática de “gênero e diversidade”. Através dessas aulas, pude me aproximar de algumas pessoas e ficar ciente

também de situações de discriminações que aconteciam na escola. Com o fim das aulas-debates, busquei me aproximar de Luiz e Tainá para conhecer melhor suas histórias na escola, que será o tema do capítulo a seguir

5. Discriminação Velada

A partir das aulas-debate de “gênero e diversidade”, pude me aproximar de novos interlocutores e fiquei ciente de situações de homofobia e discriminação que aconteciam na escola. Dentro do próprio momento de debate alguns(as) colegas mencionaram situações de LGBTfobia que aconteciam na escola, como foi o caso de Luiz, um aluno abertamente não-heterossexual, do segundo ano do Ensino Médio, que me informou sobre uma situação de bullying que estava acontecendo com ele e um grupo de garotos de sua turma. Certo dia, após duas semanas em que conheci o aluno, durante um horário de aula, encontro Luiz, sem uniforme entrando pela portaria, com uns papéis na mão indo em direção à secretaria da escola. Eu o cumprimento e pergunto porque ele não estava em sala de aula, ele disse “vim resolver umas coisas, tenho que falar com um professor e entregar um atestado para um dia que eu faltei”. Depois de um tempo, quando vejo que o aluno aparentemente tinha resolvido suas pendências, pergunto a ele se poderíamos ter uma conversa sobre as coisas que ele disse em sala de aula.

O garoto me olhou com um ar de desconfiança, mas disse que poderia sim conversar. Andamos até o pátio da escola e sentamos em um banquinho de frente para o jardim. Eu expliquei para ele que estava realizando uma pesquisa sobre o tema que vinha trabalhando em sala de aula e que tinha interesse em ouvir mais o caso que ele vinha passando com os garotos de sua turma. Luiz me explicou que conhecia aqueles garotos desde a escola em que cursara o ensino fundamental:

“Alguns daqueles garotos [se referindo ao grupo que praticava bullying com ele] eu já conhecia anteriormente. O Denis, que ficava me chamando de ‘bicha dos infernos’, já tinha sido da minha turma em outra escola, e outros dois eu tive aula também antes de entrar aqui. Como eles sabem da minha

sexualidade, ficam fazendo essas ‘brincadeiras’ chatas, Mas depois daquela aula, eles pararam”.

Apesar de ficar desconfiado de que os colegas de Luiz realmente teriam cessado com as “brincadeiras” eu o disse que ficava muito feliz de ouvir aquela notícia. Perguntei então quando foi que eles teriam começado com o bullying.

“Desde o meu ensino fundamental eu já escutava de alguns colegas que eu devia engrossar minha voz e falar que nem homem. Eu já cheguei a ser agredido fisicamente duas vezes, uma vez na quinta série, dentro do ônibus saindo da escola por um colega, e outra vez na oitava série na sala de aula. Aqui na escola nunca tinha acontecido nada, mas depois que eu me assumi, neste ano, eles começaram a mexer frequentemente comigo”.

Eu lamentei a história que Luiz tinha acabado de me contar e perguntei se isso de alguma forma atrapalhou o seu rendimento na escolar:

“Com certeza atrapalhou bastante, eu reprovei dois anos, muito por causa disso. Eu não queria ir pra escola, é pedir pra sofrer, essas coisas me deixavam muito mal... Eu faltei muito por causa dessas coisas, a quinta série foi a que eu reprovei por falta. Teve uma vez que eu estava cantando na sala, e um garoto veio por trás e me deu um soco na cara. A professora viu a cena e não fez nada, só mandou eu mudar de posição na sala. Eu indignado, sai da sala sem a permissão da professora e fui à diretoria. Lá eles ficaram batendo nessa tecla, do

fato de eu ter saído da turma sem a permissão da professora. Então eu acabei levando uma advertência. Isso foi no 9º ano, ano que eu também acabei reprovando”.

Perguntei ao garoto sobre a relação dele com sua família:

“Minha mãe sabe de mim, mas a gente não tem uma relação muito boa sobre isso. Não posso falar sobre algumas coisas que ela acaba ficando nervosa, sabe... a gente já conversou sobre isso, no entanto ela é religiosa, e acredita que são demônios que estão me perturbando. É por isso que eu prefiro não levar para a direção esses casos que acontecem comigo. Porque eu não quero que essas coisas cheguem até ela”.

Eu disse ao aluno que apesar do que vinha acontecendo com ele, a escola parecia ter um clima pacífico. Perguntei à ele se já houve algum caso de discriminação com ele ou algum com colega por parte de algum professor. Luiz me olhou com uma cara de surpresa e balançou a cabeça em afirmação com um sorriso de ironia. Segundo o aluno, “um professor de química, esse ano, pediu para que um amigo meu lesse um texto de um livro e interrompeu a leitura dizendo para ele falar com voz de homem”. Luiz disse que seu amigo levou o caso na direção mas que “não deu em nada”. Além dessa história, o garoto me contou que:

“Tem também o Marcones, professor de Artes, que definitivamente não gosta de mim. Você percebe um tratamento diferenciado sabe... ele não fala nada

sobre o assunto, não se pronuncia, mas eu percebo que ele me trata diferente do resto da turma”.

Uma semana após tal conversa, pude confirmar a desconfiança de Luiz acerca de seu professor de Artes. Uma conversa com Beatriz, uma colega de turma de Luiz, confirmou as atitudes LGBTfóbicas por parte de tal professor: “Ele falou na sala de aula, na frente de Luiz ‘sou homofóbico mesmo’”. A aluna disse que nunca sentiu um tratamento diferenciado por parte do Professor. Ela ainda disse que achava que o professor não gostava mesmo era dos “alunos homossexuais... tanto que com o Luiz ele é bem diferente” (Beatriz, 2º ano).

No mesmo dia, no horário do intervalo, encontrei Tainá, que também era da turma de Luiz. Ela estava acompanhada de mais três garotas, duas delas conversavam entre si quando a encontrei. Cumprimentei a aluna e puxei assunto. perguntei se poderíamos conversar sobre assuntos relacionados à aula na turma da professora Emília. Ela então explicou para as outras garotas: “ele deu uma aula sobre gênero e sexualidade na aula da professora Emília”. O casal de garotas que acompanhava Beatriz ficou surpreso: “Nossa, teve essa aula na aula da Professora Emília?” “Esse tipo de aula jamais teria nas turmas do Flávio” (outro professor de sociologia, que dava aula para menos turmas). A outra colega que acompanhava Tainá, garota de cabelos longos, era do terceiro ano e demonstrou interesse pela conversa. Convidei ambas para conversar, que aceitaram o convite e, em seguida, se despediram das outras colegas. Seguimos para um lugar na escola mais reservado. Como Tainá era da mesma turma de Luiz, perguntei se os garotos que mexiam com ele já havia feito alguma “brincadeira” com ela. A aluna respondeu negativamente:

“Não, porque eu corto logo, eu bato de frente, mas eles nunca mexeram comigo e com as meninas (se referindo às outras alunas da turma), eles mexem mais com o Luiz e com o Felipe - outro aluno gay”

Segundo a aluna do segundo ano, o bullying contra o aluno, em sua turma, ainda não tinha cessado:

“No início, parecia que eles [o grupo de garotos que praticava o bullying] tinham parado de mexer com Luiz, mas não. Essa semana, os garotos estavam fazendo tanto bullying com o Luiz, que ele resolveu levar o caso para o Marconi, que é coordenador pedagógico. Sabe o que ele disse? Ele virou pro Luiz e disse que ‘eu não posso fazer nada, essa é sua opção. Se você opta por isso, você tem que aprender a lidar com esses tratamentos do mundo’.

Demonstrei certo espanto ao ouvir a história. Uma aluna do terceiro ano, que estava acompanhando Tainá, disse que:

“O Marconi não gosta de nós [homossexuais]. Ano passado ele chamou umas amigas minhas e mandou elas dizerem o nome de outras alunas que também fossem ‘homossexuais’, ele chamou elas na sala de aula e ligou para família delas pra contar o ‘problema’. (...) Eu não fui chamada na época porque eu ainda não era ‘bem resolvida’, mas ele acabou expondo muitas amigas, forçando elas a se assumirem para suas família”.

Por tais histórias, Tainá e sua colega relataram não se sentir acolhidas pela escola e denunciaram a falta de amparo e o despreparo de alguns profissionais para lidar com o assunto. Segundo Tainá: “a escola deveria acolher e cuidar da gente, mas graças a algumas pessoas não é bem assim”. O CEMTN, apesar de seus ares “pacíficos”, e o número marcante de alunos(as) não-heterossexuais, não deixa de

encobrir questões de violência dentro e fora das salas de aula. Diferente das minhas conversas com as coordenadoras, conhecer algumas alunas foi o suficiente para descobrir que muitas situações de discriminações acontecem na escola, que por vezes acabam sendo naturalizadas pelos próprios educadores. Luiz, Tainá e outras alunas demonstraram indignação por discriminações que acontecem em sala de aula por parte de alunos e professores, enquanto que um dos coordenadores pedagógicos da escola acaba por legitimar certas situações de LGBTfobia.

A sociologia é a disciplina a qual fica atribuído o papel de “desnaturalizar” as relações sociais. No entanto, como verificado no campo, nem sempre os professores de tal disciplina cumprem tal função. Isto é decorrente da falta de formação de alguns professores e da falta de abertura muitas vezes em se aprofundar em tal assunto. Visibilizar identidades não hegemônicas é a forma como a educação pode reverter a realidade de discriminação no Brasil, no entanto, percebeu-se a resistência e o distanciamento de diversos professores acerca de tal temática, o que aponta para a necessidade de investimento na formação de professores durante e após a licenciatura em assuntos ligados à temática de gênero, sexualidade e diversidade.

CONCLUSÃO

O trabalho de campo, que foi realizado durante o período de um ano e meio, me proporcionou conhecer e estabelecer interlocução com diferentes alunas(os), professoras(es), coordenadorias e personalidades. Pesquisar sobre o assunto, inicialmente, se mostrou de extrema delicadeza, afinal, diferentes visões, representações e discursos sobre gênero e diversidade sexual se faziam evidente desde as salas de aulas até os corredores da escola, ao passo que enquanto pesquisador, eu não poderia deixar evidente uma opinião que pudesse enviesar as minhas conversas com minhas(meus) interlocutoras(es) no campo. Através de assuntos e ideias mais “gerais” – como programas sociais e a ideia de “diversidade” – aos poucos, busquei abranger diferentes abordagens sobre o tema proposto pelo trabalho. A estratégia de abordar as questões e temáticas de gênero e sexualidade na escola, através da ideia de “diversidade” com professoras(os) e coordenadorias durante o campo, considero que foram bem-sucedidas. Ao longo da pesquisa, através de conversas formais e informais pude perceber diferentes concepções e usos do termo “diversidade” entre as(os) professoras(es) e também pude estabelecer interlocução sobre diferentes assuntos a partir de um “termo mais abrangente”.

Mais da metade das(os) profissionais com quem tive contato dizia não possuir intimidade com o termo em suas aulas, enquanto que apenas um terço das(os) profissionais com quem tive contato relatou possuir alguma proximidade do tema em suas disciplinas. A maioria daqueles que tinham tal proximidade, geralmente professoras(es) de humanas, se apropriavam do termo sob um aspecto ligado à “diferença cultural”/“religiosa”. A ideia de que “O tema não condiz com a minha disciplina” se fez evidente principalmente entre a grande maioria das(os) profissionais da área de “linguagens, códigos e biologia”. Tais professoras(es) comumente diziam não ter presenciado casos de LGBTfobia ou discriminação por gênero dentro de sala de aula. Felizmente, pude conhecer professoras(es), fora da área de humanas, que, mesmo não tendo o tema previsto

em seus currículos, ainda o trabalhavam de alguma forma em sala de aula – como foi o caso da professora Lourdes, de educação física.

Outras frases frequentemente ouvidas foram: “Não há uma aula dedicada ao tema mas esporadicamente falo do assunto quando este se dá por iniciativa dos(as) estudantes” e “Abordo o tema dentro dos limites do programa da disciplina”. Entre as(os) professoras(es) de humanas entrevistados, recorrentemente dizia-se que tal assunto era abordado em sala de aula apenas “na medida do possível” quando estes estavam previstos no conteúdo programático de suas disciplinas. Na prática, isto pode ter diferentes implicações, podendo tanto significar que o assunto relativo às diversidades e/ou gênero é abordado de forma supérflua dentro de algum tópico durante o curso, ou que tal assunto não aparece em seus currículos e por isso acaba por não ser abordado em sala.

Na disciplina biologia, a palavra “gênero” estava sempre relacionada a ótica da reprodução e do sexo biológico (homem/mulher), raramente dentro de tais tópicos um ou outro professor dizia citar pessoas “hermafroditas”. O termo “interssexualidade” não foi mencionado e se mostrou desconhecido por esses professores. Em tal situação, naturalizava-se frequentemente um discurso biologicista e binarista sobre gênero (feminino/masculino), excluindo a população interssexual e transsexual, por vezes, evidenciando-se um discurso compatível com a lógica do isomorfismo sexual. Tratando-se de assuntos relacionados às questões sociais de “gênero”, os professores de biologia, no campo, se fazem como um bom exemplo sobre um discurso recorrente entre profissionais de diferentes áreas na escola: “a disciplina sociologia é a disciplina que deve trabalhar gênero em um aspecto social”

Infelizmente, como percebido no campo, nem todas(os) professoras(es) de sociologia trabalhavam tais questões em suas aulas. O professor Lukésio era único profissional que tive contato no campo que me disse ter realizado algum curso de pós- formação com a temática “gênero e diversidade”. Outras(os) professoras(es) demonstram interesse no assunto, ao passo que assumem estarem “desatualizados” de questões e termos que consideram “novos e recentes”. A

perspectiva da diversidade cultural se mostrou recorrente entre as(os) professoras(es) de tal disciplina, mas nem todos possuíam em sua programação uma aula específica com o objetivo de nem de desnaturalizar as diferenças, tampouco as relações e concepções hegemônicas de gênero. De modo geral, ficou evidente que poucas(os) educadoras(es) na escola trabalhavam a temática de gênero, diversidade e sexualidade dentro de suas disciplinas. Isso se deve seja pela falta de formação no assunto, pela “falta de espaço no currículo para abordar tais questões” ou até mesmo por resistências pessoais em relação ao assunto.

Segundo Louro (2003), é comum que as escolas abordem gênero e sexualidade como sinônimos, o que acaba por padronizar as concepções de “masculino” e “feminino” e naturalizar uma concepção única de viver a sexualidade. A percepção da autora se fez evidente em campo principalmente a partir da experiência que tive em sala de aula como mediador de debates sobre “gênero e diversidades”. Além de ter possibilitado minha interlocução estudantes, as aulas-debate foram uma experiência pessoalmente muito gratificante, pois além de ter proporcionado a discussão, reflexão e reavaliação de muitas pessoas sobre questões pouco discutidas, possibilitou que diferentes alunas(os) e professoras(es) sanassem dúvidas pessoais sobre questões que envolvessem o assunto. Em sala de aula, a viabilização da ideia de “identidade de gênero” e oposição à “sexo biológico” proporcionou um espaço de discussão propício à desnaturalização de concepções “essencialistas” e “biologicistas”, oportunidade em que muitas(os) alunas(os) aproveitaram sanar tirar dúvidas sobre as diferenças entre certos termos. Neste sentido, o espaço proposto também foi propício para que inúmeros participantes pudessem diferenciar as ideias de “identidade de gênero”, “sexo biológico” e “sexualidade”.

A partir da experiência das aulas-debate, ficou claro uma evidente confusão entre os conceitos de identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico por estudantes e professoras(es). Apesar de ser um termo comum e familiar para algumas pessoas no campo, de fato poucas(os) conheciam o conceito identidade de gênero, e frequentemente o confundiam e/ou misturavam com o conceito de

orientação sexual. Aparentemente, o tema despertava interesse em inúmeras(os) alunas(os), no entanto, cerca de 90% das(os) estudantes relataram nunca ter participado de alguma aula que abordasse tais assuntos.

Foi percebido uma ausência do termo “identidade de gênero” entre professoras(es) e estudantes, na prática isto implica no não reconhecimento do dispositivo da transexualidade. Apesar de ter presenciado espaços dedicados ao tema “orientação sexual” em aulas de disciplinas distintas, notou-se uma relação do assunto à aspectos ligados à biologia, reprodução e prevenção de DST's. Portanto, apesar dos avanços alcançados na última década, como o surgimento de cursos de formação de professores com o enfoque nas questões de gênero e sexualidade, muito ainda deve ser conquistado, principalmente devido às ameaças colocadas por setores conservadores e tradicionais à direitos e políticas pluralistas, no âmbito da educação. Constatou-se uma lacuna, em termos de formação de professores, quanto às questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola. Com isso aponta-se para uma urgência no que se refere à implementação das questões de gênero, sexualidade e diversidade nos currículos escolares e nos cursos de licenciatura.

As aulas ministradas em diversas turmas na disciplina sociologia também me permitiram estabelecer interlocução para a pesquisa, situação onde pude me aproximar de alunas(os) não heterossexuais que me informaram de uma série de situação de discriminação na escola. Curiosamente, do ponto de vista das coordenadorias pedagógicas, a escola não possuía relatos de discriminação por gênero e/ou sexualidade. Diferentes coordenadoras(es) em que pude conversar reafirmaram, nesse sentido, que a escola certamente tinha um clima predominantemente “pacífico” e que sabia conviver bem com a notória diversidade sexual na escola. No entanto, através de vários relatos, fiquei sabendo que diferentes situação de LGBTfobia vinham sendo encobertas dentro e fora das salas de aula. Tanto professores, como alunos e até mesmo coordenadores possuíam um histórico de agressão verbal e moral contra alunos e alunas que se identificavam como não heterossexuais. Tais situações geralmente passavam despercebidas

dentro da sala de aula, além disso, muitas(os) alunas(os) deixam de denunciar situações de violência física ou verbal que aconteciam dentro e fora das salas de aula pela falta de amparo oferecida pela escola ou muitas vezes da sua própria família.

Apesar de alguns profissionais agirem de forma discriminatória na escola, por outro lado, como um consenso, as(os) professores pareciam ter uma postura crítica e avessa à projetos de lei – como o Projeto de lei “ESP”. Quando este assunto era mencionado, comumente entre as(es) professoras(es) deixava-se claro o entendimento de que tais projetos se proporiam “não apenas à ir contra os avanços das mais diversas áreas científicas, mas também teriam o intuito de restringir a liberdade de expressão em sala aula” (professor de filosofia 1). Apenas uma minoria daquelas(es) de quem me aproximei, dizia ter desconhecimento do projeto “Escola sem Partido”, geralmente profissionais da área de códigos e linguagens. De maneira geral, era demonstrada uma reprovação acerca do projeto de lei em questão e frequentemente criticava-se a impossível pretensão por uma “neutralidade” na prática educativa. Apesar das críticas feitas por tais professoras(es), tal assunto - aparentemente - não costumava ser abordado em salas de aula. Isto se fez evidente quando cerca de 96% das(os) estudantes que tive contato, principalmente através das aulas-debates ministradas, disseram não ter conhecimento sobre a tramitação do projeto de lei.

Parece-nos um desafio compreender como os avanços feitos no marco normativo, nas últimas décadas, têm grande dificuldade de sair do papel e entrar, de fato, no cotidiano escolar. Cabe aqui voltarmos ao que já disseram os estudos sobre a relação do Brasil com a lei e que apontam para a grande dificuldade que existe, na sociedade brasileira, em se internalizar a ideia de igualdade e tratamento equitativo. Roberto DaMatta, partindo da distinção entre indivíduo e pessoa indica que o Brasil é uma sociedade que fica no limiar do igualitarismo e das hierarquias. A tão conhecida frase brasileira “sabe com quem está falando” então remete aos sujeitos em sua busca por burlar as leis. Neste sentido, a crescente criação de leis acaba sendo enviesada pelo sistema de relações pessoais e hierarquias. Aqui temos a

prova de que o sistema legal (importado e aplicado com toda a força) pode ser sistematicamente deformado pela moralidade pessoal, de modo que sua aplicação não se faz num vazio, mas num verdadeiro cadinho de valores e ideologias (DaMatta, pag. 69).

Tal enquadramento pode vir a explicar então a distância das práticas educacionais na escola ao conjunto de avanços no que concerne à promoção da diversidade e igualdade. Como foi identificado no primeiro capítulo, diversos congressos, seminários e projetos nas últimas décadas têm buscado propor uma educação que busca abarcar e valorizar as diferenças. Apesar dos avanços de segmentos conservadores nos últimos anos - a exemplo da retirada das menções à “gênero” em diversos currículos estaduais - e da ausência de políticas públicas efetivas com vistas a superar a discriminação sexual e de gênero na educação brasileira, os documentos elaborados com caráter prescritivo parece não ter chegado efetivamente a fazer efeito na esfera educativa. A ausência de assuntos relativos à gênero e sexualidade nos currículos da educação, a lacuna na formação de professoras(es) no assunto, somadas ao caráter hierarquizante da sociedade brasileira, como aponta DaMatta, acaba por tornar o meio educacional distante da pretensão de um tratamento igualitário aos indivíduos.

Os dados do trabalho de campo demonstram que o grande conjunto de avanços normativos nas últimas décadas não se traduz, diretamente, em mudanças de práticas na escola. Dessa forma, parece então se confirmar a hipótese de DaMatta, de que a sociedade brasileira possui uma dificuldade muito grande em internalizar a igualdade de tratamento, como visto na instituição escolar onde foi realizado o trabalho de campo. A visibilização de questões, demandas e identidades não hegemônicas se mostra como um caminho urgente a ser traçado pela educação brasileira como forma a reverter a realidade de discriminação e violência no Brasil. Aponta-se então, a necessidade de incorporação dos estudos de “gênero e sexualidade” em cursos de licenciatura, buscando atividades que abordem os contextos históricos-culturais pelos quais se desenvolveram o contexto histórico-cultural de LGBTfobia, e de sexismo no ocidente e na sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMURABI OLIVEIRA. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 14 - Nº 31 - Set./Dez. de 2015.

ANDRADE, T. Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores: uma proposta de qualidade sócio-educacional. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Marília, 2004

ASSUNÇÃO, M.; TEIXEIRA, A. Relações de gênero: em sintonia com os PCNs. Amap Educando, Belo Horizonte, v. 33, n. 295, p.4 1-45, out. 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2004-2007 : projeto de

lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. - Brasília : MP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secad. Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Brasília, 2004.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e AIDS. Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas/Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 24p., 2006 (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

_____. Cadernos SECAD 4: Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, Ministério da Educação, SECAD. 2007.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT. Brasília, 2009.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH). Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília, 2009a.

_____. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Brasília, 2009b.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília, 2008a.

_____. Anais da Conferência de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT. Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania GLTB. Brasília, 2008b.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York; London: Routledge; Chapman & Hall, 1990. BUTLER, J. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana — Antropólogos Iberoamericanos en Red*, Madrid, v. 4, n. 3, p. 321-36, set./dez. 2009.

COSTA, R. Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

CURY, C.R.J. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, 1996.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. Concepções de igualdade e cidadania. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2011, n. 1, p. 35-48.

DaMATTA, Roberto da; BRASIL, Sabem Com Quem Está Falando? Um Ensaio Sobre A Distinção Entre Indivíduo e Pessoa no Brasil. In: MATTA, Roberto da. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. pp.179-248.

DOMINGOS, Cleverson O. Gênero, sexualidade e diversidade nas políticas educacionais: um mapeamento preliminar das ações e documentos da Secretaria de

Estado de Educação do Distrito Federal (2011-2014). In: Diversidade no Contexto Escolar. 2016

ESP. PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. disponível em <<https://www.programaescolasempartido.org>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

FACCHINI, Regina. Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FAVA, C. Sexualidade como tema transversal nas escolas: da teoria à prática. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2004.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade – a vontade de saber. São Paulo: Graal, 1988. v. 1

FOUCAULT, M. (2013). A arqueologia do saber (L. F. B. Neves, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1969).

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. 7a ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988

FOUCAULT, M. (2014). O olho do poder. In R. Machado (Org.) Microfísica do poder (R. Machado, trad., pp. 318-343). Rio de Janeiro, RJ: Graal. (Trabalho original publicado em 1977)

HALL, S. A questão da identidade cultural. In Hall, S., Held, D. & McGrew, T (orgs.) Modernity and its futures. Cambridge: Polity/Open University, 1992

IRINEU, Bruna. 10 ANOS DO PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA: NOTAS CRÍTICAS. Revista Temporalis. Brasília (DF), ano 14, n. 28, p. 193-220, jul./dez. 2014.

KANT DE LIMA, R. A polícia da cidade do Rio de Janeiro, seus dilemas e paradoxos. Rio de Janeiro, Forense (2ª edição revista), 1995.

LIRA, A. O tema transversal “orientação sexual” nos PCN e atitude dos professores: convergentes ou divergentes? Dissertação (Mestrado) – UFRPe, Recife, 2009.

LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G.L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

LOURO, G.L. GÊNERO,. SEXUALIDADE. E EDUCAÇÃO. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6a Edição. W EDITORA. VOZES. Petrópolis. 2003

LOURO, G.L. Um Corpo Estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Revista Crítica de Ciências Sociais, 76 | 2006, 145-147.

LULA PRESIDENTE. Programa de Governo 2007/2010. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf>
Acesso em: 01 jul. 2019.

MARCHI, M. Orientação sexual como tema transversal: um estudo exploratório sobre representações de professoras. Dissertação (Mestrado) – UFR, Roraima, 2000.

MELLO, Luiz et al. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar. Relatório de Pesquisa: UFG, 2010.

MELLO, Luiz; AVELAR, REZENDE BRUNO de; MAROJA, Daniela. “Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil”. *Sociedade e Estado*, v. 27, p. 289-312, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. As Políticas de Diversidade na Educação no Governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v.39. n.137. 2009.

MONTAÑO, Carlos. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e terceiro setor em questão. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 59, mar. 1999.

REIS, G.R.F.S.; CAMPOS, M.S.N.; FLORES, R.L.B.. Currículo em tempos de Escola Sem Partido: hegemonia disfarçada de neutralidade. *Revista Espaço do Currículo*, v. 9, n. 2, 2016.

SANTOS, L. Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2008. SCOTT, J. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Recife: SOS Corpo, 1996.

SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. E Org.: Tomaz Tadeu Silva. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004a.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero e políticas educacionais: impasses e desafios para a legislação brasileira In: Gênero e educação: educar para a igualdade. São Paulo: CEM, SME/SP, 2004b. p. 1-160.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S.; ARAÚJO, V. Gender invisibility in Brazilian educational legislation. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, Coral Gables, v. 6, n. 2, p. 85-95, fall-winter 2003.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. In: *Pro-posições* 23. 2012.

VIANNA, Claudia & Unbehaum, Sandra. Gênero na educação Básica: Quem se Importa? Uma Análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas. vol.27. n.95. 2006.

VIANNA C.P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educ. Pesqui.* 2015, vol.41, n.3, pp.791-806.

SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. Eorg.: ThomazTadeudaSilva. Petrópolis: Vozes, 2014.

YOUDELL, Deborah. Reconhecendo os sujeitos da educação: Interações com Judith Butler. In: *Sociologias da Educação*. 2004.